



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

*ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE LA FORMACIÓN Y LOS
INDICADORES DEL DESEMPEÑO DE LOS ASESORES INEA DE
LOS CÍRCULOS DE ESTUDIO VINCULADOS AL PUNTO DE
ENCUENTRO, UBICADOS EN LA MICRO-REGIÓN 09 TLALPAN.*

(MAYO-DICIEMBRE 2007). ESTUDIO DE CASO.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

JACQUELINE IBARROLA ROMERO

ASESOR DE TESIS

DR. VICTOR FRANCISCO CABELLO BONILLA



MEXICO, D.F.

2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicado especialmente a mi amado hijo Paulo
y al amor de mi vida Ernesto.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a mis padres el haberme dado la oportunidad de cursar una carrera universitaria, así mismo el apoyo constante económico y moral que ha sido fundamental para concluir esta etapa profesional, como la mejor herencia que me pueden dar.

Agradezco infinitamente a mi compañero Juan Ernesto por todo su apoyo moral, emocional, académico y por su ejemplo de superación constante que en todo momento me ha contagiado.

Agradezco a mis hermanos (as) Luis y Fabiola quien en todo momento me han brindado su apoyo.

A mis adoradas(os) sobrinas(os) Mariel, Andrea y Uriel, a quienes agradezco todo su apoyo y para quienes espero ser un ejemplo.

A mis suegros Juan Moreno y Martha Soto quienes han sido un ejemplo de tenacidad y me han enseñado que aun en las circunstancias más adversas podemos llevar a cabo nuestros sueños.

A Zac-Nicte una gran amiga a quien agradezco todas las largas charlas de reflexión y crítica.

Al Lic. Juan Félix Morales Castro, coordinador de zona INEA-Tlalpan, a la Lic. Evangelina Chavero Vázquez, técnico docente de la micro-región 09 de Tlalpan y a la Lic. Silvia Alejandra Cabrera Montes, responsable del departamento de planeación, quienes me dieron la oportunidad de participar como Titular del punto de encuentro en la micro-región 09 y me proporcionaron toda la información necesaria para llevar a cabo esta investigación.

A Luz Elena, Leopoldo, Mariana, Brenda, Areli, Claudia, Adriana, Ana Lilia y Armando, quienes siendo asesores del INEA me permitieron conocer sus formas de trabajo, los obstáculos a los que se enfrentan y como los superan diariamente.

A todas mis compañeras (os) del seminario de tesis, que gracias a sus críticas, comentarios y reflexiones se vio enriquecida la presente investigación.

Y muy especialmente agradezco a mi asesor de tesis el Doctor Víctor Francisco Cabello Bonilla por compartir conmigo algunos de sus conocimientos, experiencias y consejos de vida.

• **ÍNDICE:**

INTRODUCCIÓN	5
ENUNCIADO, OBJETIVO E HIPÓTESIS	11
METODOLOGÍA	12
CAPÍTULO. I LOS EDUCADORES DE ADULTOS EN MÉXICO	13
A. Breve reseña sobre la preparación de los educadores de adultos en México.	13
B. Antecedentes internacionales sobre educadores de adultos	22
1. Conferencia Mundial de Educación para todos 1990 Jomtien, Tailandia.	
2. Dakar, Senegal 2000. A 10 años de Jomtien, Tailandia	
3. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. 1997 Hamburgo, Alemania. (CONFINTEA V). UNESCO	
C. Enfoque actual sobre los educadores de adultos en el INEA	29
1. CONEVYT. Consejo nacional de educación para la vida y el trabajo.	
2. MEVYT. Modelo de educación para la vida y el trabajo.	
3. Asesores INEA dentro del proyecto “Puntos de encuentro”	
3.1 Proyecto “Puntos de encuentro”	
3.2 Figuras Solidarias	
3.3 Capacitación a figuras solidarias	
CAPÍTULO II. ANÁLISIS TEÓRICO SOBRE EDUCADORES DE ADULTOS	37
A. Andragogía, educación para los adultos	37
1. Antecedentes.	
2. Fundamentos teóricos.	
3. Perfil del educador de adultos.	
4. Formación del educador de adultos.	
B. Competencias integrales del educador de adultos	51
C. Profesionalización del educador de adultos	54

1. Qué es el ámbito profesional.
2. Importancia de la profesionalización en el ámbito docente.
3. Relevancia socio-educativa del educador de adultos profesional.

CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA MICRO-REGIÓN 09 DE TLALPAN.....61

A. Contexto histórico.....61

1. Antecedentes históricos de la Delegación Tlalpan
2. Antecedentes históricos de las colonias que integran la micro-región 09.

B. Contexto socioeconómico de la micro-región 09 de Tlalpan.....68

1. Fuente “*Atlas socioeconómico y de marginación de las Unidades Territoriales del Distrito Federal*”.
2. Cuadro de las colonias que integran la micro-región 09 con su respectivo nivel de marginación.

C. Rezago educativo de la micro-región 09 de Tlalpan.....70

1. Cuadro sobre el rezago educativo de la Coordinación de Zona Tlalpan por micro-region. 2006
2. Cuadro sobre el rezago educativo de la micro-región 09 por AGEB’s. 2006

D. Ubicación geográfica de la micro-región 09 de Tlalpan.....72

1. Mapa de la Delegación Tlalpan y la ubicación de la micro-región 09.
2. Mapa con la delimitación geográfica de la micro-región 09 de Tlalpan por colonias y ubicación de los círculos de estudio.
3. Mapa con la delimitación geográfica de la micro-región 09 de Tlalpan por AGEB’s.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE RESULTADOS...75

A. Indicadores cualitativos.....76

1. Análisis de entrevistas
2. Análisis de observaciones

B. Indicadores cuantitativos.....102

1. Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. Delegación Distrito Federal. Depto de planeación. Comparativo por coordinación de zona.

2. Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. Delegación Distrito Federal. Depto de planeación. Comparativo por micro-región.
3. Inscripción, Atención, Acreditación y Certificación micro-región 09. Comparativo por círculo de estudios. (mayo-diciembre 2007)

C. Análisis integral de resultados.....114

CONCLUSIONES120

MESOGRAFÍA123

ANEXO 1. Guión de entrevista asesores
Guión de entrevista técnico-docente
Cédula de observación por día
Cédula de observación por semana

INTRODUCCIÓN

“El logro de una alta calidad en los programas de aprendizaje de adultos depende, en gran medida, de la disponibilidad de educadores de adultos eruditos, hábiles, sensibles y con compromiso social. Pese a ello, no se ha dado prioridad a su capacitación”.
UNESCO, 2003

Durante la última década, se ha desarrollado en el área educativa, un enfoque centrado en competencias, con el cual se diseñan mapas curriculares y planes de estudio, retomando las competencias pertinentes para distintos niveles educativos, tales como: educación básica, tecnológica y profesional; de tal manera que la formación permita un desempeño sobresaliente y sobre todo articulado con las habilidades requeridas en el área a desarrollar.

El desarrollo curricular del modelo educativo del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en educación básica, dirigido hacia la población adulta en rezago educativo, cuenta con un enfoque basado en competencias, de manera que, con las habilidades adquiridas en este proceso, se espera que el individuo logrará insertarse de manera exitosa en el mercado laboral o mejorar sus condiciones laborales. No obstante, es necesario considerar que quienes operan directamente dicho modelo educativo, en muchas de las ocasiones no cuentan con una formación adecuada o una capacitación permanente que logre subsanar algunas carencias de tipo formativo, por lo que es importante preguntarse, ¿cómo se aplica realmente el modelo educativo del INEA basado en competencias, en los diferentes círculos de estudio?

Los educadores de adultos o asesores INEA tienen en sus manos una labor fundamental para reducir los índices del rezago educativo; considerando que es una problemática aún no resuelta en nuestro país, ya que contamos con “32.5 millones de mexicanos que viven en condiciones de rezago educativo; de ellos 14.9 millones tienen la educación primaria, pero no la secundaria, 11.7 millones saben leer y escribir, pero no cuentan con la educación primaria completa y 5.9 millones son analfabetas. [...] La población de jóvenes que cumplen los 15 años sin haber concluido su educación básica crece anualmente en 200 mil personas” (PORTAL CONEVYT en Programa de mediano plazo. Diagnóstico. Consultado 22/11/07)

Los asesores INEA o titulares del punto de encuentro son considerados como personal solidario, lo cual indica que participan bajo un esquema de voluntariado, y el proyecto “Puntos de encuentro” se refiere a los lugares en donde acuden los asesores y educandos para brindar, recibir asesoría y presentación de exámenes, estos espacios pueden ser escuelas, centros comunitarios, casas particulares, iglesias, bibliotecas públicas, entre otras. En cada punto de encuentro existe un técnico-docente que organiza, establece y planea todas las actividades que se llevan a cabo y mantiene la vinculación con la Coordinación de Zona correspondiente. Los círculos de estudio son grupos que ha conformado el técnico-docente junto con asesores y personas de la comunidad en donde se recibe asesoría únicamente y se encuentran dentro de la micro-región correspondiente al punto de encuentro, en donde se aplican los exámenes solicitados, de hecho están vinculados entre sí. Los círculos de estudio dependen del punto de encuentro y también son visitados por el titular del punto de encuentro y el técnico-docente.

Sin embargo, existe una realidad preocupante al respecto, esto es, el alto índice de deserción de asesores, “en promedio, 80% de los asesores tienen menos de un año en los círculos de estudio” (Constantino en INEA 2007: 12). De tal manera que con estas condiciones es complicado mantener un proceso de capacitación permanente y mucho más difícil aún hablar de profesionalización en este nivel, de ello se desprenden las siguientes preguntas.

¿Cuál será la formación requerida para un asesor INEA?, ¿Cuáles serán las competencias y habilidades adecuadas, vinculadas directamente con la experiencia en los círculos de estudio?, ¿Cómo podemos visualizar una precisa profesionalización del área?

Ante tal problemática, esta investigación pretende abordar la identificación de algunos rasgos en la formación y el desempeño de los asesores INEA, por medio del análisis teórico-metodológico llamado “estudio de caso”, a través del diseño y aplicación de las siguientes técnicas de recopilación de datos; guión de entrevista dirigido a asesores, técnico docente y cédula de observación, empleado durante 3 meses en cada círculo de

estudio, vinculado al punto de encuentro, ubicados en la micro-región 09 de Tlalpan.

En el primer capítulo, hago un breve recorrido histórico que permite conocer la preparación que han tenido los educadores de adultos en México a partir de la época de la Independencia, debido a que fue en ese momento histórico, cuando surgió la necesidad de formar ciudadanos con un objetivo político, social y económico, comenzando así el combate contra el analfabetismo, hago un énfasis especial en el perfil de estos educadores y en el tipo de trabajo que llevaban a cabo, pasando por diversos proyectos gubernamentales que tenían la característica de ser “campañas sociales” de orden temporal, de tal manera que no se contaba con una política permanente de acceso a la educación básica para quienes se encontraban en rezago educativo, llegando así hasta la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en 1981, tomando en cuenta el contexto internacional, marcado por organismos como la UNESCO y su cumbre en Jomtien, Tailandia 1990, como un parteaguas en la política educativa de los países miembros con relación a la educación para todos (EPT) y el Plan de Acción global, incluyendo la cumbre internacional llevada a cabo en Dakar, Senegal a 10 años de Jomtien, en donde se realiza una revisión de los compromisos adquiridos en 1990.

Posteriormente hago mención sobre la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos organizada por la UNESCO, conocida como CONFINTEA V llevada a cabo en Hamburgo, Alemania en 1997, para hacer el análisis de una de las problemáticas presentes en dicha cumbre y pendientes todavía en el siglo XXI, esto es, la necesaria profesionalización de los educadores de adultos, inmediatamente doy a conocer el contexto actual del INEA, el enfoque que maneja con relación a la capacitación de su personal solidario, ubicado en el proyecto “Puntos de encuentro”.

En el segundo capítulo, realizo una selección teórica sobre la educación de adultos, referida a la Andragogía, explicando sus fundamentos teóricos, el perfil y la formación del educador de adultos, basándome principalmente en las teorías desarrolladas por Malcolm Knowles, Grabowski y Carrera.

Posteriormente retomo algunas investigaciones actuales referidas a la formación, competencias, profesionalización y relevancia socio-educativa del educador de adultos, basándome principalmente en los trabajos realizados por Frank Youngman, del Instituto de Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos

(IIZ/DVV), Ma del Carmen Campero Cuenca de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y de las diversas investigaciones actuales desarrolladas por el Centro Regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe. (CREFAL). Incluyo por último una discusión sobre la profesionalización, qué es, cómo se constituye y cuál es su importancia en el ámbito de la docencia.

En el tercer capítulo, realizo una ubicación del estudio de caso, en cuanto al contexto histórico, socioeconómico, educativo y ubicación geográfica de la zona en donde se llevó a cabo la investigación, finalmente presento en el capítulo cuarto, los resultados cualitativos obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos (cédula de observación y entrevistas) estas últimas sistematizadas por medio del programa estadístico Statistical Program for Social Science V 11.0 (SPSS) en correlación con los datos obtenidos de los indicadores cuantitativos para medir el desempeño, esto es, atención, inscripción, acreditación, y certificación por círculo de estudio, correspondiente a los meses mayo-diciembre 2007. Por último, presento un análisis integral de los resultados de la presente investigación.

Considero necesario este acercamiento teórico-práctico partiendo de la experiencia cotidiana y de las necesidades de cada asesor, para llevar a cabo una propuesta con un enfoque de intervención socioeducativa, que permita coadyuvar a la consolidación de la profesionalización de los educadores de adultos, para lograr un impacto más relevante en el combate al rezago educativo.

- **ENUNCIADO:**

Estudio exploratorio sobre la formación y los indicadores del desempeño de los asesores INEA de los círculos de estudio vinculados al punto de encuentro, ubicado en la micro-región 09 Tlalpan. (Mayo-Diciembre 2007). Estudio de caso.

- **OBJETIVO:**

Analizar los indicadores cuali-cuantitativos que permiten conocer los resultados del desempeño de los asesores INEA de los círculos de estudio vinculados al punto de encuentro, ubicados en la micro-región 09 Tlalpan. (Mayo-Diciembre 2007).

Conocer el impacto que tiene la formación y el desempeño de los asesores INEA en los resultados institucionales cuali-cuantitativos.

- **HIPÓTESIS:**

La formación de los asesores INEA es mínima, por lo que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para un desempeño satisfactorio, de tal manera que no siempre logran los objetivos propuestos por la institución.

METODOLOGÍA

A lo largo de esta investigación se consideran varias etapas, la primera se refiere a la investigación documental sobre el estado del conocimiento en el área de los educadores de adultos y con dicha información elaboré un bosquejo sobre el estudio de caso a realizar.

Posteriormente inicio el trabajo de campo en la micro-región 09 de la Coordinación de Zona Tlalpan como Titular del punto de encuentro, voluntaria de mayo a diciembre 2007, entre las actividades que llevé a cabo destacan, visitar todos los círculos de estudio comprendidos en la micro-región para apoyar a los asesores y educandos, con la entrega de material para educandos, solicitud de exámenes, entrega de calificaciones y certificados, inscripciones, reincorporaciones, entregando toda esta información y documentación a la técnico-docente en el punto de encuentro, quien tiene a su cargo entregar en la Coordinación de Zona dicha información y darle seguimiento.

Al abordar la formación y el desempeño de los asesores INEA, por medio del análisis teórico-metodológico llamado “estudio de caso”, llevé a cabo el diseño y aplicación de las siguientes herramientas de recopilación de datos; guión de entrevista dirigido a asesores, técnico docente y cédula de observación por día y por semana, aplicando el método de observación-participante, empleado durante 3 meses en ocho de los diez círculos de estudio, vinculados al punto de encuentro, ubicados en la micro-región 09 de Tlalpan.

Por otro lado solicité información en la Coordinación de Zona Tlalpan, en el área de planeación, sobre algunos indicadores cuantitativos, tales como Atención, Inscripción, Acreditación y Certificación por cada círculo de estudios durante los meses de mayo-diciembre 2007, para llevar a cabo un análisis complementario con los resultados tanto cualitativos como cuantitativos.

Finalmente realizo la sistematización y el análisis de los indicadores cualitativos obtenidos de la aplicación de cada uno de los instrumentos (cédula de observación y entrevistas) estas últimas sistematizadas por medio del programa estadístico Statistical Program for Social Science (SPSS) en correlación con los datos obtenidos de los indicadores cuantitativos para medir el desempeño, esto es, inscripción, atención, acreditación y certificación por círculo de estudio, correspondiente a los meses mayo-diciembre 2007.

CAPÍTULO. I LOS EDUCADORES DE ADULTOS EN MÉXICO.

A. Breve reseña sobre los educadores de adultos en México.

A lo largo de la historia en México se han dado distintos procesos históricos, políticos y económicos que han impactado directamente en las políticas educativas, las cuales han respondido a los proyectos y necesidades gubernamentales. A continuación hago un breve recorrido histórico de la educación de adultos, con énfasis en la preparación de quienes se encontraron a cargo de dichas funciones.

Durante el siglo XIX a partir del proceso de Independencia y la creación del Estado-Nación en México se requería fundamentalmente la formación de ciudadanos a través de la educación, lo cual se expresa de forma clara en un artículo periodístico de 1823, donde parafraseando a Lucas Alamán, menciona que bajo un gobierno liberal no es posible mantener a sus ciudadanos, sobre todo a los más desprotegidos socialmente negados a la ilustración general, sino más bien, proporcionarla de tal manera que conozcan sus derechos y obligaciones como ciudadanos, impidiendo la imposición de un gobierno despótico.

En este contexto se fundó en 1822 la primera escuela para adultos a cargo de la Compañía Lancasteriana, asociación filantrópica que impulsó el proyecto de la escuela ambulante para adultos.

Para 1825 en Chiapas, un fraile dominico, Matías de Córdova, elaboró un nuevo método para la enseñanza de la lectura y la escritura, en su cartilla se incluían “instrucciones” para los maestros que utilizarían este método con el objetivo de guiar la enseñanza.

Posteriormente en 1828 se creó la “Academia de primeras letras para hombres grandes y de noche” a cargo del Colegio de San Juan de Letrán, financiado en parte por el gobierno nacional y en parte por el patronato del colegio.

Posterior a la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, se promulgó en 1833 la ley relativa a la instrucción de adultos, donde básicamente menciona que la escuela de primeras letras, se destina para “artesanos adultos, maestros, oficiales y aprendices. Las lecciones se darán de noche. Se observarán los mismos métodos que adopte la Dirección General de Instrucción Pública” (INEA-COLMEX 1994: 119)

En 1834 se abrieron cuatro escuelas nocturnas para adultos; en el Hospital de Jesús, en el Colegio de San Ildefonso, en el Hospital de Belén y en Mexicalzingo concentrándose dichos espacios en la ciudad de México y sus alrededores.

En 1857 se creó la Escuela Industrial de Artes y Oficios, con el objetivo no sólo de instruir a los ciudadanos, sino crear nuevos hábitos de trabajo, con los diversos oficios y así lograr el progreso del país.

En 1859 empezaron a funcionar las Cátedras Nocturnas para Adultos, en la Academia de San Carlos, las cuales ofrecían diversas facilidades para los mayores de 21 años que no tuvieron la oportunidad de instruirse.

Fue hasta 1867 que se estableció la Escuela de Artes y Oficios en Coyoacán, en atención a algunas zonas rurales colindantes al sur con el D.F., que no habían sido atendidas hasta entonces. Durante 1870 el gobierno liberal recibía diversas peticiones para que se abrieran más escuelas nocturnas para mayores de edad fuera de la ciudad. Por tanto algunos estados empezaron a imitar el modelo de las Escuelas Nocturnas para adultos, tales como Veracruz, Hidalgo, Jalisco, San Luis Potosí y Michoacán.

La educación de adultos concebida en el siglo XIX se enfocaba en la enseñanza de las primeras letras y algunos oficios, para fomentar mediante el trabajo, la mejora económica del país. Utilizando para este fin métodos comprobados para la alfabetización, tal como el *Método doméstico* elaborado por Víctor María Flores en 1840 que incluía una explicación a quién iba a enseñar, ya que el problema del analfabetismo en México era 1) la mayoría de la población era analfabeta y 2) no había suficiente personal capacitado para atender esta demanda.

En 1876 surgen nuevamente cambios políticos cuando Porfirio Díaz toma el poder y percibe la imperiosa necesidad de la unidad nacional, debido a la población heterogénea existente, y consideró que a través de la educación se lograría dicho objetivo.

Para 1889 el Secretario de Instrucción Pública, convocó a una reunión nacional con el objetivo de dar a conocer la necesidad de la instrucción homogénea, crear un mismo sistema de enseñanza oficial para toda la República. Y fue en este congreso cuando se habló sobre la organización, sistema, métodos y objetivos que deberían tener las escuelas para adultos.

En 1892 se decretó que la Instrucción de adultos debería dividirse en tres tipos de escuelas, las suplementarias para aquellos que no concluyeron o que no recibieron la

instrucción primaria elemental; las complementarias para aquellos que ampliarían su instrucción primaria elemental; y las técnicas en donde se ofrecerían diversos artes y oficios. Además también existían escuelas particulares o del clero dedicadas a la educación de adultos.

Durante el porfiriato la educación de adultos fue un fenómeno meramente urbano, por lo que continuaba en un grave rezago la mayor parte del país, lo cual puede confirmarse, gracias al primer censo de la República que se realizó en 1895, en donde “sólo el 14% de la población sabía leer y escribir”.(INEA-COLMEX 1994: 243)

La permanencia de Porfirio Díaz en el poder, permitió la continuidad de políticas educativas que obtuvieron resultados favorables, por ejemplo en 1877 había seis escuelas nocturnas con 77 alumnos en el Distrito Federal y a finales del porfiriato había 46 planteles con 5 353 estudiantes. Sin embargo, es importante hacer mención que de estas cantidades, sólo la tercera parte de los alumnos asistían a clases y de éstos sólo unos cuantos se examinaban, lo cual nos indica que a pesar de que se crearan los espacios adecuados, no se le daba la debida importancia a los resultados.

A partir del proceso revolucionario en 1910 se dieron cambios radicales, que permitieron el inicio del debate educativo de los distintos grupos políticos, que replantearon la responsabilidad del Estado en el ámbito educativo, y los principios pedagógicos del proyecto social naciente, teniendo en cuenta una realidad educativa preocupante, un extendido analfabetismo.

En cuanto a la educación de adultos, era imperante proporcionar a esta población los instrumentos necesarios, para integrarla a la fuerza de trabajo que era principalmente rural o pre-industrial. Considerándose una vez más a la educación como el elemento integrador, los maderistas pensaban que “[...] a través de ella se pretendía aumentar el bienestar del pueblo y hacerlo más productivo. Un individuo educado sería al mismo tiempo un ciudadano honesto, un trabajador disciplinado, un elector consciente. La educación capacitaría al ciudadano para su participación en la democracia.” (INEA-COLMEX 1994: 293).

En 1910 se crea en la ciudad de México una escuela alfabetizadora de carácter particular, la Escuela del Pueblo, destinada a impartir instrucción a los obreros, es importante resaltar que “algunos profesores especializados voluntariamente ofrecieron sus servicios” (INEA-COLMEX 1994: 316).

Se crearon a partir de 1911, las escuelas rudimentarias, independientes de las escuelas primarias, y su objetivo principal fue impartir los conocimientos de la lengua

castellana, leer, escribir y las operaciones básicas de la aritmética, la importancia de dicho proyecto fue el carácter nacional que adquirió, además se permitió la posibilidad de que cualquier particular, incluyendo a la iglesia, abriera su propia escuela, siempre y cuando contara con la aprobación del ejecutivo.

Dichas escuelas rudimentarias suponían varios obstáculos, entre los más importantes: presupuesto, falta de instalaciones y profesores debidamente capacitados, ya que en toda la república sólo se contaba con “veinte mil maestros en ejercicio en el país, de los cuales sólo una pequeña minoría había salido de la escuela normal” (INEA-COLMEX 1994: 300). Sin embargo para el profesor Gregorio Torres Quintero, la necesidad de profesores se podía subsanar de forma práctica, esto es, instalar escuelas normales regionales en donde se capacitara a personas de las mismas comunidades. Desde el porfiriato se visualizó la necesidad urgente de formación docente, por ello fue creada la Escuela Normal Primaria para maestros, dicho proyecto continuó en la etapa revolucionaria. Por lo que es significativo resaltar que en muchos de los proyectos no se contaba con la preparación de los profesores.

A pesar del carácter nacional de las escuelas rudimentarias, su avance fue muy lento, ya que para 1913 sólo se fundaron 180 escuelas, para el año de 1914, el 1º de mayo se decretó la reorganización de las escuelas rudimentarias, las que “tienen por objeto impartir a los analfabetos de la República, en el menor tiempo posible, la instrucción más indispensable y desarrollar en ellos las facultades intelectuales y morales para convertirlos en ciudadanos útiles” (INEA-COLMEX 1994: 312).

Ahora los maestros ya no serían nombrados por la comunidad, sino directamente por el ejecutivo.

En 1915 apareció la Dirección General de Enseñanza Técnica, su objetivo primordial era proporcionar capacitación a obreros, así fuesen jóvenes o adultos para aprender un oficio, lo cual impulsaría la industria nacional; nuevamente se reconocía que no existía personal docente preparado para dicho proyecto, por lo que enviaron a un grupo de docentes a Boston, E.U.A, en donde recibieron un curso sobre educación industrial y según sus informes se les inculcó la importancia de la preparación técnica, ya que se consideraba la base de la riqueza de las naciones.

En 1920, José Vasconcelos rector de la Universidad Nacional, tenía a su cargo la educación primaria en el Distrito Federal, por lo que lanzó una campaña de alfabetización masiva, debido a que “según cifras oficiales de los 10 millones 537 mil habitantes del país mayores de diez años, 6 millones 974 mil –el 66%- no sabía leer ni

escribir” (INEA-COLMEX 1994: 343). Para colaborar en esta campaña sólo se necesitaba haber cursado 3er año de primaria, leer y escribir español, por lo que podemos concluir que no se contaba con el personal capacitado para dicho propósito, sin embargo una forma de aminorar dicho problema, fue utilizando guías para los alfabetizadores, tal como el método doméstico diseñado por Flores, mencionado ya anteriormente.

Posteriormente se iniciaron las Casas del Pueblo con la finalidad de llegar a comunidades rurales tanto mestizas como indígenas, debido a que el índice de analfabetas rurales ascendía al 80%, para dicho proyecto se visualizó la importancia de la preparación de los maestros, por lo que surgieron las misiones culturales, siendo estos cuerpos docentes ambulantes que preparaban mediante cursos a los maestros en servicio. Cambiaron de nombre a Escuelas Rurales y para 1928 existían 3.392 escuelas, se multiplicaron las misiones culturales, se desarrollaron las normales rurales y además se hizo uso de materiales impresos para los profesores, publicaciones tales como “*El maestro rural mexicano*” y “*La escuela rural*”, en donde se les ofrecía orientación para impartir las lecciones, además incluían temas prácticos de salud e higiene, que deberían considerar con la comunidad.

Para 1930 la Dirección General de Educación dictó la disposición de que la educación debía promover la conciencia revolucionaria en los adultos, para lo cual se crearon una serie de cursos sobre sociología y problemas sociales de México, en la Escuela Normal “Enrique C. Rébsamen” en Veracruz, lo cual permitiría que los profesores contaran con los elementos necesarios para llevar a cabo dicho proyecto.

Narciso Bassols como Secretario de Educación, creó la Escuela Regional Campesina que proporcionaría enseñanza técnica para la agricultura y formaría educadores para las poblaciones rurales, asistiendo los hijos de campesinos y agricultores.

A partir de 1934 con el cardenismo, se modificó nuevamente el escenario político y educativo, se emprendió una importante Campaña de Alfabetización Nacional en 1936, participando en ésta maestros, alumnos con 4to año de primaria concluido, estudiantes de academias comerciales y miembros de sindicatos obreros y campesinos, todo aquel que tuviera la habilidad de leer y escribir, además la preparación de aquellos voluntarios se realizó “por medio de boletines emitidos por radio nacional, en seis de los principales diarios del país y en revistas como *El maestro rural*, se emprendió una campaña ideológica simultánea a la alfabetizadora, [...] Para estar en tono con la orientación socialista, se hablaba al maestro de cooperación, dictadura, conciencia de clase, sociedad

igualitaria y equilibrio social. Se le invitaba a servir a la colectividad como única forma de dignificación personal” (INEA-COLMEX 1994: 418).

A pesar del carácter nacional, no obtuvo el apoyo necesario a nivel estatal y municipal, por lo que se creó una segunda campaña nacional en 1937 llamada “Campaña Nacional Pro-Educación”, en donde consideraban como uno de sus objetivos fundamentales; mejorar la calidad técnica y cultural de los maestros, sin embargo se orientó principalmente a combatir el analfabetismo.

Durante el cardenismo se instruía o capacitaba a los maestros por medio de la publicación “*El maestro rural*” en donde se les daban a conocer estrategias didácticas, narraciones para crear conciencia con afinidad política socialista y temas de utilidad como la higiene, sin embargo cuando inició la educación dirigida especialmente a indígenas se utilizaron las “*Cartillas en lenguas indígenas*” elaboradas por el Instituto de Investigaciones Lingüísticas, dando así el apoyo didáctico a los profesores.

Posteriormente en 1944 con el presidente Ávila Camacho, se lanzó nuevamente un proyecto de envergadura nacional, debido a que de “21 millones de habitantes, la mitad no leía ni escribía” (INEA-COLMEX 1994: 473), así se difundió la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, para la cual se solicitó a todo aquel mexicano entre 18 y 60 años, que supiera leer y escribir, y que además estuviera “capacitado”, para lo cual la Secretaría de Educación proporcionaría cartillas de lectura y cuadernos de escritura que serían entregados gratuitamente a los instructores. El gobierno consideró ciertas medidas tendientes a la formación de nuevos profesores creando normales urbanas en los estados y mejorando las existentes. En cuanto a la capacitación de los profesores se les ofrecían cursos por correspondencia para los que aún no se habían titulado.

En 1947 se creó la Dirección General de Alfabetización y de Educación Extraescolar de la SEP, con lo cual ya no habría programas temporales, sino ahora sería una instancia con programas continuos, se crearon los Centros Colectivos de Alfabetización para jóvenes y adultos, como único requisito para los instructores remunerados era haber cursado mínimo el 4to año de primaria y se organizaban períodos de 7 a 10 meses dependiendo las características de cada localidad.

En cuanto al escenario internacional se llevó a cabo la conferencia de Londres en 1945, en la cual México participó y se estableció la creación de la UNESCO, organismo de Naciones Unidas que desde entonces ha impulsado la educación de adultos. Como resultado de este trabajo se establece en 1950 el primer Centro Regional para la Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) que coadyuvaría a la

elaboración de material didáctico y formación de especialistas, para planear y dirigir programas de mejora social, educativa y económica de diversas regiones.

Posteriormente en 1958 se creó un programa de educación primaria destinado a niños de 6 a 14 años concluyendo así que, de esta manera al menos no aumentaría la población que no pudo terminar su educación básica después de los 15 años, sin dejar de lado la campaña alfabetizadora se elaboró un texto llamado *La cartilla*, dirigido tanto a alumnos como a alfabetizadores voluntarios que no contaban con herramientas pedagógicas para su labor.

A pesar de las condiciones adversas para la continuación de las distintas campañas, -entre ellas, voluntarios sin preparación adecuada- se lograron disminuir las cifras de analfabetas, por ejemplo, “de 56.52% en 1940 a 36.39% en 1960” (INEA-COLMEX 1994: 486). Para los docentes se crearon publicaciones como *Revista Capacitación*, *El maestro Mexicano* y el sindicato de maestros publicó otras como *Reivindicación*, *Revista Política Mexicana* y *Problemas Educativos de México*, las cuales coadyuvarían a la preparación de los mismos.

Para 1959 el presidente Adolfo López Mateos aprobó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, con el objetivo de satisfacer la demanda real y de esa forma no permitir que continuara en aumento el rezago educativo, para lo que requerían profesores preparados y también instalaciones educativas. En el Instituto de Capacitación del Magisterio se llevó a cabo la preparación de maestros rurales en ocasiones en sus lugares de trabajo, en otros casos vía correspondencia y lecciones por radio. Para el sexenio de 1958-1964 se capacitaron y titularon 17 472 profesores.

En 1965 con Díaz Ordaz, se emprende una campaña, con la característica de retomar los lineamientos de la UNESCO con relación a la educación de adultos, tales como: alfabetización funcional y educación permanente, conceptos enmarcados en el desarrollo económico, es decir, la campaña fue enfocada en regiones ligadas a la producción ya sea agrícola o industrial, dejando de lado zonas aisladas del país.

Nuevamente en este proyecto se dio por sentada la preparación de los instructores, siendo de diversos estratos, por un lado profesores normalistas, universitarios del IPN, así como ciudadanos voluntarios.

En 1970 en la Reunión Nacional de Educación de Adultos se propuso la creación de una Comisión Nacional Coordinadora para Educación de Adultos y sus funciones serían: Coordinar la planeación y el financiamiento de la educación de adultos, realizar investigación, reformar los programas actuales y “establecer programas de capacitación y actualización para educadores de adultos” (INEA-COLMEX 1994: 606). Otorgando así importancia a la formación de quienes están en contacto directo con la población objetivo.

Para los años subsiguientes el contexto político y social disminuyó la credibilidad en el gobierno, característica que influyó en el ámbito educativo, además de las deficiencias arrastradas en sexenios anteriores, en cuanto a los proyectos de educación de adultos, por ejemplo, en el censo de 1970, “de los mexicanos mayores de 15 años 70% no tenía la primaria completa, de los cuales [...] 31.6% carecían absolutamente de instrucción. La escolaridad promedio era de 3.32 años” (INEA-COLMEX 1994: 614). Por otro lado no se contaba con la capacidad del Estado para garantizar al 100% la cobertura en educación básica, considerando recursos humanos y materiales.

En 1971 se crea el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) el cual participó en la elaboración de diversos materiales didácticos-pedagógicos de proyectos como: Primaria Intensiva para Adultos (PRIAD), el cual “[...] acreditó y otorgó certificados de primaria a 27 739 adultos [...]” (INEA-COLMEX 1994: 631). Desarrolló su método de alfabetización basado en la palabra generadora, método que consiste en dos partes, la primera en discutir las necesidades y problemáticas de la población analfabeta y la segunda que se refiere al aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo. También participó en la elaboración del material de apoyo para el Programa Nacional de Alfabetización en 1980, que “[...] consistió inicialmente en dos libros introductorios a la educación primaria intensiva para adultos: un auxiliar didáctico y el cuaderno de trabajo para el alumno.” (INEA-COLMEX 1994: 662).

En 1975 se creó la Ley Nacional de Educación para Adultos teniendo como objetivo principal que toda persona mayor de 15 años, tenga acceso a los conocimientos correspondientes a la educación básica, estableciendo que la federación es la única que puede hacerse cargo de planes y programas, elaboración de materiales didácticos, acreditación, evaluación y *auxiliar a toda persona que quisiera participar en la promoción y asesoría.*

A partir de este momento podemos notar que es muy ambigua la consideración sobre la formación del personal voluntario.

En 1978 la Secretaría de Educación Pública creó la Dirección General de Educación para Adultos, con el fin de “[...] administrar, proponer y orientar los servicios de educación para adultos y contribuir a su constante mejoramiento [...]”.(INEA-COLMEX 1994: 627).Apoyó el programa nacional “Educación para todos” enfocado principalmente a los grupos marginados, llevando a cabo convenios con las Secretarías de la Reforma Agraria, Agricultura y de Recursos Hidráulicos, utilizando los materiales didácticos del PRIAD. En cuanto a sus logros, no fueron los esperados debido a falta de motivación de los adultos, insuficiencia presupuestal, dispersión geográfica de las comunidades y *la escasez de especialistas en educación de adultos*, entre otros.

Posteriormente el 31 de Agosto de 1981 se crea como organismo descentralizado, el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA), con el fin de aglutinar los programas paralelos existentes, de tal manera que entre sus funciones se encuentran: “promover la investigación de campo de la educación de adultos, *capacitar al personal requerido para la prestación de los servicios destinados a los adultos*, elaborar materiales didácticos, acreditar los estudios de primaria y secundaria y coordinar sus actividades con otras instituciones con el objeto de extender sus servicios a los diversos sectores de la población” (INEA-COLMEX 1994: 630)

B. Antecedentes internacionales sobre educadores de adultos.

El inicio de una política de educación para los adultos en México, se llevó a cabo en el marco de una serie de cumbres internacionales promovidas principalmente por la UNESCO, como la Conferencia General de la UNESCO en 1948 celebrada en México, Montreal 1960 y Tokio en 1972, en donde se forjaron una serie de iniciativas que promueven el desarrollo de dicha política, y México como país miembro, ha implementado algunas acciones de gobierno, entre las más importantes destaca, la creación del CREFAL en 1950 y por otro lado la creación del INEA en 1981.

En cuanto al escenario internacional se creó a partir de 1990 un programa continuo para estimular el desarrollo de políticas educativas que se vieran reflejadas en acciones de gobierno con resultados evidentes. Creando la Coordinación internacional de educación para todos.

1. Conferencia Mundial de Educación para todos 1990 Jomtien, Tailandia.

La Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, es un referente internacional fundamental, para llevar a cabo un análisis de la situación mundial en cuanto a rezago educativo y por otro lado considerar cada uno de los artículos de la declaración que competen a los educadores de adultos, debido a que dicha cumbre internacional ha tenido un impacto, en términos de compromisos que adquieren los países miembros, ya que continuamente, al menos en el caso de México con el INEA, se hace referencia a dicha cumbre en diversos documentos.

Incluso a partir de esta cumbre se integra formalmente la Coordinación Internacional de la Educación para todos (EPT), quien tiene a su cargo el seguimiento de todos los compromisos adquiridos a partir de Jomtien en 1990 y como organismo líder asignaron a la UNESCO en este compromiso.

En cuanto a los índices sobre rezago educativo, se menciona que “Más de 960 millones de adultos –dos tercios de ellos mujeres - son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países tanto industrializados como en desarrollo” (UNESCO 1990: 5) aunado a ello, el abandono del sistema formal educativo, en donde más de 100 millones de niños y adultos no lograron concluir su educación

básica, evidentemente relacionando dicha situación a factores como, la pobreza, la marginación y condiciones de desventaja socio-económica.

En la declaración de Jomtien, Tailandia, se hizo mención sobre algunos aspectos, a manera de preámbulo, de los cuales considero importante resaltar algunos de ellos ya que son de suma importancia en esta investigación, por ejemplo:

- Toda persona niño, joven y adulto, tiene **derecho a la educación básica**.
- La educación resulta ser una condición que permite contribuir a un mundo más seguro, más próspero y que **favorece el progreso social, económico y cultural**, entre otros.
- La educación actualmente mantiene **graves deficiencias**, por lo que es necesario dotarla de calidad y que se encuentre **al alcance de todos**.

Estas premisas nos permiten analizar la situación imperante, en cuanto a la educación básica considerada como un derecho fundamental desde 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y sin embargo a más de 50 años, aún no se refleja en la realidad concreta de nuestro país. Por otro lado la idea de que la educación favorece en efecto el progreso social, económico y cultural, no obstante es necesario que exista no sólo el compromiso sino la voluntad política de tal manera, que favorezca de forma integral los programas diseñados para el combate al rezago educativo y por último en cuanto a la educación con graves deficiencias, es indispensable contar con más personal capacitado para brindar la atención adecuada a todos aquellos que desean concluir sus estudios.

A manera comparativa en México, tenemos que:

CENSO GRAL DE POBLACIÓN	AÑO	POBLACIÓN TOTAL	POBLACIÓN ANALFABETA	PORCENTAJE
I	1895	12.632.615	8.457.738	82.1 %
V	1930	16.552.722	7.223.901	61.5 %
VII	1950	25.791.017	8.942.399	44.2 %
X	1980	66.846.833	6.451.740	17.0 %
XII	2000	97.483.412	4.387.000	9.0 %

Fuente: Elaboración propia con datos de la página electrónica, disponible en: <http://www.inep.org/content/view/84/51/> Consultada el 27/Marzo/2009.

A pesar de tener avances significativos en cuanto a la población analfabeta en México, el 9% aún se considera como un índice alto, ya que de acuerdo con la UNESCO el 4% de analfabetas es el mínimo para considerar a un país libre de este rezago. Por otro lado en cuanto a rezago educativo, la cifra se eleva, ya que se considera a todo aquel mayor de 15 años que no ha concluido los 9 años de educación básica, correspondiente a 36 millones en nuestro país.

Continuando con la declaración de Jomtien, Tailandia 1990, hago mención de los artículos que considero más importantes, en términos de lo que implica para los países miembros dichos compromisos:

“Artículo 1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje”.

Como necesidades básicas de aprendizaje podemos entender, la lectura, escritura, expresión oral, cálculo y la solución de problemas, ya que estas competencias permiten el desarrollo pleno de las capacidades y habilidades de una persona. La importancia de esta idea radica en el objetivo de la educación básica en nuestro país debe regirse por la adquisición de competencias muy claras, no en la obtención de un certificado que en ocasiones no respalda la adquisición de dichos conocimientos. Para lo cual debe existir un sistema de evaluación interna que permita constantemente conocer en qué medida se satisface la obtención de ciertas competencias.

“Artículo 3. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos”.

Este compromiso implica la adopción de una serie de medidas para garantizar el acceso, tomando en cuenta que la disparidad económica, tiene efectos directos en el ingreso a la educación básica, incluso tiene relación con la deserción escolar, es decir, se debe asegurar la educación gratuita. En cuanto a la Educación Básica para Adultos EBA, es necesario aumentar el presupuesto ya que no existe suficiente material y tampoco existe suficiente personal capacitado.

“Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica”.

Implica la permanente renovación del sistema educativo en función de las necesidades cambiantes en la sociedad.

“Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje. Las sociedades deben conseguir que todos los que aprenden reciban nutrición, cuidados médicos y el apoyo físico y afectivo general que necesitan para participar activamente en su propia educación y beneficiarse de ella”.

Si bien es cierto que para lograr que una persona, ingrese, se mantenga y concluya un nivel educativo, es necesario que cubra una serie de condiciones que le permitan enfocarse en la escuela, tales como: acceso a servicios de salud, un ingreso suficiente, vivienda, entre los más importantes. Sin embargo en México, no existe una amplia cobertura de estos servicios, de tal manera que la población con mayor rezago educativo, tampoco cubre satisfactoriamente sus necesidades básicas.

“Artículo 9. Si las necesidades básicas de aprendizaje para todos se han de satisfacer a través de acciones de alcance mucho más amplio que en el pasado, será esencial movilizar tanto los recursos financieros y humanos existentes como los nuevos recursos, públicos, privados o voluntarios”.
(UNESCO 1990:7-14)

Este compromiso implica por una parte promover el apoyo financiero particular o privado de tal manera que distintos sectores de la sociedad aporten de una u otra manera en el cumplimiento de los programas de rezago educativo y de educación básica; y por otra parte se hace referencia también a los recursos humanos como voluntarios, rasgo que en México se encuentra de manera muy clara en el sistema de personal solidario en el INEA, considero que pueden ser un apoyo, pero no la única plataforma de educadores de adultos para un programa nacional.

2. Dakar, Senegal 2000. A 10 años de Jomtien, Tailandia

Esta cumbre internacional, tuvo como objetivo fundamental, realizar una evaluación sobre los compromisos adquiridos en Jomtien, Tailandia, 10 años antes y llevó a cabo una propuesta de seis objetivos de la Educación Para Todos (EPT), los cuales son:

1. Extender y mejorar la atención y educación de la primera infancia.
2. Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de calidad.
3. Velar por el acceso equitativo de los jóvenes y adultos a programas de aprendizaje y adquisición de competencias para la vida diaria.
4. Aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en 50%.
5. Suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria en 2005, y en todos los niveles de la educación en 2015.
6. Mejorar la calidad de la educación en todos sus aspectos. (UNESCO 2007:2)

Cada año un equipo independiente instalado en la UNESCO realiza un Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos (EPT), por lo que considero importante retomar el último informe y conocer los índices de avance o estancamiento que se han encontrado, correspondientes al año 2007.

Por un lado se menciona que hay noticias positivas en cuanto al aumento de niños, pero sobre todo niñas que ingresan a la escuela primaria, también se considera que el gasto en educación ha aumentado notablemente, sin embargo también hay noticias negativas, por ejemplo: se habla de la calidad insuficiente de la educación, del costo elevado de la escolaridad y el alto nivel persistente del analfabetismo de los adultos.

El Director General de la UNESCO, Kiochiro Matura menciona que los principales problemas según el informe de seguimiento son:

- Llevar instrucción a los más vulnerables y desfavorecidos
- Mejorar las condiciones del aprendizaje
- Incrementar la ayuda a la educación

En todo el mundo, el número de niños sin escolarizar disminuyó en grandes proporciones, pasando de 96 millones en 1999 a 72 millones en 2005.

El índice de desarrollo de la educación para todos (IDE) se ha calculado para un total de 129 países, muestra que 25 de ellos distan mucho de alcanzar los objetivos de la educación para todos.

A pesar de las disposiciones constitucionales que garantizan la gratuidad de la enseñanza primaria, la mayoría de las familias con niños escolarizados en este nivel de enseñanza deben sufragar determinados tipos de gastos, que a veces pueden llegar a consumir hasta un tercio de los ingresos del hogar.

La insuficiente calidad de la enseñanza es un problema global que está siendo objeto de una mayor atención en las políticas de educación.

En el informe se llega a la conclusión de que los gobiernos están desatendiendo también la alfabetización de los adultos. Debido a que en el mundo hay 774 millones de adultos analfabetos y el 75% de la población mundial analfabeta se concentra en 15 países solamente.

En caso de que las tendencias actuales se mantengan, 72 países no conseguirán reducir a la mitad las tasas de analfabetismo de adultos para el 2015.

Los países que están a punto de lograr algunos de los compromisos de la EPT son los que se ubican en América del norte, Europa y también países como, Argentina, Brunei Darussalam, Bahrein, México y la República de Corea.

Noruega es el país que encabeza el índice de desarrollo de la educación para todos. (UNESCO 2007: 2-7)

3. Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. 1997 Hamburgo, Alemania. (CONFINTEA V). UNESCO

Considero pertinente mencionar la CONFINTEA V debido a que es en ésta cumbre internacional que se otorga la debida importancia a los educadores de adultos, su formación, capacitación y problemáticas comunitarias a las que se enfrentan, es decir; se identificó la necesidad de mejorar el desarrollo profesional de los educadores de adultos, por lo que es imprescindible contar con aquellos que tengan las herramientas apropiadas y adecuadamente preparados.

“La importancia de la CONFINTEA radica en el hecho de que captó esta percepción y enunció una nueva visión de la educación de adultos como una disciplina multisectorial y un componente esencial para cumplir con las agendas del desarrollo” (Youngman 2005: 148)

En el taller “Capacitación del educador de adultos”, post-CONFINTEA, celebrado en la Sexta Asamblea Mundial del Consejo Internacional de Educación de Adultos (ICAE) 2001, en Ocho Ríos, Jamaica; se consideró la necesidad de generar oportunidades de capacitación diversa, desde cursos académicos hasta talleres no formales, con el objetivo de desarrollar las competencias de la investigación y elaboración de materiales para que sean exitosos en diversos contextos.

La visión de la CONFINTEA exige una concepción integral del educador de adultos, es decir, que incluya la multiplicidad de sus funciones, tales como: enseñar, organizar, asesorar, evaluar, así como también llevar a cabo investigaciones, elaborar material didáctico.*

Por otro lado se retoma la importancia del reconocimiento y profesionalización de los educadores de adultos, debido a que suelen estar vinculados a las partes más bajas de escalas jerárquicas, en cuanto a sueldo y valoración social. Por último se habla acerca de las políticas nacionales sobre la capacitación de educadores de adultos y de la cooperación internacional sobre el tema. Es preciso que al contar con un programa de formación para educadores de adultos, se contraste permanentemente el impacto que esta capacitación tiene en la resolución de problemas cotidianos y en los resultados cuali-cuantitativos en las distintas regiones.

* La CONFINTEA VI Conferencia regional africana preparatoria en Nairobi La educación y la formación de jóvenes y adultos, fuerza motriz del desarrollo de África Declaración en 2008 menciona en cuanto a la profesionalización de los educadores de adultos: “Es necesario desarrollar las capacidades de formación e investigación mediante la creación y el fortalecimiento de las instituciones de educación superior (incluyendo a las instituciones de formación profesional y técnica), los centros de investigación sobre la educación y el aprendizaje de los adultos, así como de los departamentos encargados de los educadores y formadores”.

C. Enfoque actual sobre los educadores de adultos en el INEA.

1. CONEVYT. Consejo nacional de educación para la vida y el trabajo.

Creado a partir del año 2002, durante el sexenio de Vicente Fox Quesada, ha sido el órgano rector de toda la orientación de la educación de adultos en México, incluso tiene a su cargo la integración del Sistema Nacional de Educación para la vida y el trabajo, SINEVyT, lo cual implica, la generación de políticas que mejoren el acceso de jóvenes y adultos que se encuentran en rezago educativo, a los programas que ofrece el INEA, entre otras actividades.

“De conformidad con lo previsto en el artículo decimoprimer del Acuerdo Presidencial por el que se crea el CONEVyT y transitorio segundo del Reglamento Interno de este consejo, el INEA por acuerdo de su órgano de gobierno, es la Institución encargada de apoyar administrativa y operativamente las acciones y programas del CONEVyT para el eficaz cumplimiento de sus funciones” (PORTAL CONEVYT en Remuneración del puesto).

“El CONEVyT nace con la misión de promover que los instrumentos e instituciones que atienden la educación y la capacitación de los adultos, se articulen hasta conformar un sistema nacional que ofrezca opciones para la educación durante toda la vida y para la capacitación, con base en el apoyo de las tecnologías de información, aprendizaje y comunicación” (PORTAL CONEVYT en Misión y atribuciones).

Por otro lado, en el acuerdo presidencial citado, se menciona la formación de los asesores, como parte fundamental de la operatividad de los programas del INEA, incluso se reconoce una debilidad en este aspecto, en su punto 4.1.6 Programa Nacional para la Formación de Educadores/ Instructores:

“Investigadores y pedagogos coinciden en señalar que la formación de educadores e instructores, dado su carácter voluntario, ha sido el talón de Aquiles de la educación orientada a los adultos en

prácticamente toda la historia de este tipo de servicio. Por tanto, en este período el CONEVyT pondrá una especial atención para conceptualizar, diseñar, evaluar la pertinencia y poner en operación programas de formación permanente de educadores, asesores e instructores, a través de diversas metodologías y medios. La meta en el corto plazo es lograr su conceptualización y diseño, e integrar opciones actuales de formación, a través de diferentes medios. En el mediano plazo se plantea una continua evaluación a nivel nacional para procurar su mejor pertinencia y calidad” (PORTAL CONEVYT en Integración del Sistema Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo)

En cuanto a otras facultades del CONEVyT, se encuentran: proponer a la SEP, los planes y programas de estudio, promover la asignación de recursos adicionales entre las dependencias y entidades paraestatales orientadas a la educación para la vida y el trabajo; concertar, promover y fomentar fuentes adicionales de financiamiento con los sectores público, social y privado, así como con organismos internacionales vinculados con la educación, llevar a cabo una evaluación de la calidad e impacto de los programas establecidos, realizar investigaciones pertinentes, difundir los programas.

“El Programa de mediano plazo del CONEVyT parte de un diagnóstico de la situación actual que continúa con el planteamiento de los retos que se tienen por delante, definiendo líneas estratégicas de acción, objetivos específicos y ámbitos de operación, para finalmente presentar los proyectos y metas articulados en tres grandes áreas programáticas:

1. Integración del sistema nacional de educación y capacitación de los adultos
 2. Nuevas fórmulas de combate al rezago educativo
 3. Fomento de la investigación y la innovación educativa”
- (PORTAL CONEVYT en Misión y atribuciones)

2. MEVYT. Modelo de educación para la vida y el trabajo.

El Modelo de Educación para la vida y el trabajo es una propuesta metodológica novedosa que ha venido desarrollando el INEA a partir del año 2001, dicho modelo está fundamentado en el marco de la educación basada en competencias con el objetivo de preparar a los educandos para insertarlos en el mercado laboral y además inducir en ellos la necesidad de continuar con su educación de manera permanente, como capacitación para el trabajo, a través de herramientas principales como la lectura, la escritura y la comunicación.

El MEVyT es una propuesta educativa que tiene como propósito fundamental ofrecer a las personas jóvenes y adultas la educación básica vinculada con temas y opciones de aprendizaje basados en sus necesidades e intereses. Por lo que desarrolla las competencias básicas generales de comunicación, razonamiento, solución de problemas.

Es un modelo que centra su atención en las características del educando en sus diversos contextos, de tal manera que se puede considerar como apropiada según su región y su edad, por ejemplo; existen módulos temáticos aplicables al campo y otros a la ciudad y por otro lado, existen módulos enfocados a problemáticas juveniles.

El MEVyT cuenta con tres niveles, el primero es el nivel inicial correspondiente a la alfabetización, que junto con el nivel intermedio permite certificar la primaria, y el tercer nivel es el avanzado correspondiente a la secundaria. En cuanto a la estructura curricular, se maneja a partir de módulos temáticos de aprendizaje. En donde cada uno contiene por un lado una guía del asesor, que es una introducción a los ejes temáticos del módulo a cursar por el educando y por otro lado contiene a lo largo del módulo, instrucciones dirigidas al asesor para guiar la enseñanza.

3. Asesores INEA dentro del proyecto “Puntos de encuentro”.

3.1 Proyecto “Puntos de encuentro”

Los Puntos de Encuentro se inician en 1999, siendo lugares donde los adultos y los asesores, se reúnen para recibir y brindar asesorías de acuerdo con una nueva forma de organizar los servicios educativos. Para que los interesados puedan estudiar en mejores condiciones y no con las dificultades que existían en algunos círculos de estudio, como las casas de algunos vecinos, ya que no siempre se encontraban disponibles.

Los puntos de encuentro se instalan en lugares que son fáciles de encontrar y reconocer, por ejemplo: en escuelas, parroquias, palacio municipal, clínicas, DIF, sindicatos, mercados, siempre y cuando cuenten con instalaciones adecuadas, cómodas y disponibles todo el tiempo.

Los círculos de estudio siguen existiendo, pero forman parte de un punto de encuentro.

En un punto de encuentro puede haber varios círculos de estudio, aunque estén en diferentes lugares forman parte de un mismo punto de encuentro.

En el punto de encuentro, van a encontrar todos los servicios necesarios: libros, videos, aplicación de exámenes, servicios de acreditación, entrega de boletas y certificados.

“Los puntos de encuentro son más que un espacio físico al que las personas acuden a recibir un servicio, son centros de reunión donde pueden convivir, compartir y aprender en un ambiente de compañerismo” (HISTORIAS DE ASESORES No. 2 1999: 17)

3.2 Figuras solidarias

Dentro del modelo MEVyT se reconoce al personal solidario, quienes son ciudadanos que solidaria o voluntariamente atienden y dan seguimiento al proceso educativo de los jóvenes y adultos en rezago educativo, sin establecer ninguna relación laboral con el Instituto, llevando a cabo diversas tareas para cumplir con los objetivos planteados para dicha figura, tales como son: apoyar y facilitar el aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, preparar la asesoría, conocer y manejar los materiales, evaluar el aprendizaje, recuperar sus saberes y experiencias de las personas, favorecer un ambiente adecuado de convivencia en el círculo de estudios, según menciona el formato llamado, “Solicitud de participación como educador solidario”, que además agrega “de conformidad a la normatividad del patronato se me apoye en la capacitación inicial y permanente para desempeñar mi actividad en la entrega de materiales didácticos, la asesoría técnica”.

Hago mención de este punto, ya que es importante notar que aparece como parte fundamental del procedimiento, la capacitación, cuando se ingresa como asesor, sin embargo, no se lleva a cabo de manera eficiente, debido a que en el punto de encuentro donde se llevó a cabo esta investigación, ninguno de los asesores tuvieron dicha capacitación inicial.

“En el proceso de enseñanza-aprendizaje el actor más importante es el adulto que estudia; sin embargo, las características del asesor constituyen un factor, en ocasiones determinante, para que el adulto tenga interés en estudiar, mayor comprensión de las explicaciones, más deseo de permanecer y para que se le facilite la aplicación de lo que aprende a su vida diaria.” (INEA 1994: 29)

El INEA en este documento señala la necesidad de que exista vinculación entre el modelo educativo basado en competencias, con el perfil mínimo que requiere poseer el asesor, para lograr un manejo adecuado del modelo. Además señala que no es posible contar con dicha formación, a partir de pequeños cursos aislados. Y acepta que es bastante complicado contar con personal calificado.

Estas son las actividades que realizan los asesores entrevistados en esta investigación:

- Impartir asesoría individualizada sobre diversos temas, que van desde la alfabetización, hasta los conocimientos correspondientes a la educación básica, primaria y secundaria, en cuanto a español, matemáticas, civismo, geografía, historia, entre otras.
- Realizar la difusión sobre los programas que imparte el INEA e invitar a la comunidad a presentarse en los círculos de estudio que correspondan.
- Organizar reuniones alusivas a la conclusión de nivel de educandos, para entregar en una pequeña ceremonia sus certificados correspondientes, de manera que se fomente el término de nivel.
- Organizar reuniones de carácter festivo para fomentar una mejor convivencia entre los educandos, tales como 16 de Septiembre, Día de muertos, Festividades de fin de año, etc.

3.3 Capacitación a figuras solidarias.

El INEA cuenta con una Subdirección de Formación, la cual tiene la responsabilidad de proporcionar la capacitación necesaria y permanente a través de talleres, no sólo al personal solidario, sino a todo el personal administrativo y operativo, tales como: titulares del punto de encuentro, técnicos-docentes, coordinadores de zona, entre otros.

El Taller inicial para asesores tiene las siguientes características:

El taller de formación se lleva a cabo para quienes desean integrarse como asesores en un Punto de encuentro, con el objetivo de que aprendan a trabajar con los jóvenes y adultos, las temáticas que se desarrollan en ese taller, son: “Los programas de educación básica, primaria y secundaria, Materiales didácticos, Qué es la asesoría, Evaluación del aprendizaje, Prácticas de la asesoría” (HISTORIAS DE ASESORES No. 4 1999: 8)

Sin embargo en la práctica cotidiana no se cuenta con el contacto directo con los que desean integrarse como asesores a un Punto de encuentro, el único tipo de capacitación que obtienen es una plática que le da el técnico docente o el titular del punto de encuentro, sobre los programas que maneja el INEA y sobre cómo resolver la parte administrativa de los educandos, por ejemplo, inscripción, solicitud de credencial, solicitud de material, solicitud de examen, entrega de calificaciones, entre otros.

Anterior al programa del MEVyT, en 1996 hubo una serie de diplomados de la Dirección de programas y servicios educativos dirigido a los técnicos-docentes (T.D), en donde sentaron las bases teórico-metodológicas para que los T.D fueran el vehículo mediante el cual los asesores tuvieran una capacitación apropiada y de acuerdo a sus necesidades, los objetivos de este diplomado fueron:

- *Articular los procesos formativos adquiridos durante el desarrollo del Diplomado con las experiencias particulares de formación de asesores, con el propósito de integrar instancias micro-regionales para la actualización pedagógica y el desarrollo profesional de educadores de adultos.*
- *Valorar la dimensión de los factores que intervienen en los procesos formativos y la relevancia de la función del Técnico Docente como formador de asesores, para lograr la calidad en los servicios educativos del INEA. (LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA ASESORES Y EL PAPEL DEL TECNICO-DOCENTE. México. INEA. Dirección de programas y servicios educativos. 1996. Volumen 4. Pág. 7)*

Lo anteriormente mencionado nos indica que desde hace algunos años, en el INEA tienen muy clara la existencia de una problemática considerable en cuanto a la formación de los asesores y su desarrollo profesional. Anteriormente se consideraba al Técnico-Docente como el principal responsable de la formación continua de los asesores que tiene a su alrededor, por lo que se impartían diplomados a estas figuras para que los reprodujeran en sus círculos de estudio, con temas como: el proceso enseñanza-aprendizaje, la relación educador-educando, actualización pedagógica del asesor, instructor vs educador y planeación didáctica, entre otros.

Actualmente la Técnico Docente considera que su papel fundamental es únicamente *“Darle a conocer los programas educativos con los que cuenta el Instituto, así como requisitos de inscripción, diferentes formas de trabajo en grupo, se explica la manera como se imparte una clase en general, las diferentes formas de enseñanza, la atención personalizada, cuál es la que más se apega al sistema del INEA.”* Sin llevar a cabo reuniones constantes sobre métodos didácticos, actualización pedagógica con grupos de asesores, sino que solamente una única capacitación inicial al asesor que ingresa. Incluso con relación al perfil ideal del asesor comenta *“Principalmente, tener el interés por apoyar a la gente que carece de educación básica. Al tener ese interés, él despertará las estrategias de enseñanza. Autoformación, cuando se enfrenta en el aula a las necesidades, busca los medios. Cuando cuentan con formación pedagógica, se empata con lo anterior y que le interese el área educativa.*

Es decir, el asesor es el responsable de buscar estrategias didácticas y pedagógicas para su mejor desempeño en los círculos de estudio. En cuanto a los asesores que han tenido mayor permanencia cuentan con las siguientes características *“Gente de la comunidad, que no tiene formación pedagógica, que su deseo es ayudar, son los que más duran, generalmente gente de servicio social, no se queda. (Una chica que era estudiante de enfermería duró 6 años, y después un chico que era estudiante de medicina duró 6 años, se salieron cuando tuvieron que empezar a trabajar). La gente que tiene herramientas pedagógicas, tiene aspiraciones de otro tipo y no se queda”.* (Entrevista a Técnico-Docente 9/11/07)

Es interesante esta opinión ya que podemos realizar varias preguntas, ¿Qué es más importante; la formación pedagógica o la permanencia de los asesores? ¿Si se capacita de manera adecuada y profesional a gente de la comunidad, continuarían como voluntarios durante varios años?

CAPÍTULO II. ANÁLISIS TEÓRICO SOBRE LOS EDUCADORES DE ADULTOS

A. Andragogía, educación para adultos

1. Antecedentes

Andragogía, viene del griego *andra* que significa hombre, y es una disciplina que se enfoca en la educación de adultos, en donde se desarrolla una corriente teórica que concluye entre otras cosas que los adultos aprenden de manera diferente a la de los niños.

Considero importante retomar un poco del modelo andragógico, para tener presente durante esta investigación los antecedentes y principios educativos en los cuales reposa esta teoría, ya que servirán como fundamento para abordar el tema de la formación y el desempeño de los educadores de adultos.

El área de conocimiento exclusivamente dedicada a la educación de adultos, se conoce como Andragogía, la cual tiene relativamente poco tiempo de desarrollo académico, debido a que este tema se quedó en rezago por mucho tiempo y fue en Estados Unidos en donde surge un auge de teóricos que contribuyen en gran manera a este desarrollo, uno de sus principales exponentes, Malcolm Knowles, debido a que definió todo un marco teórico-metodológico, a partir de los años 70.

En cuanto a los antecedentes, tenemos que en 1928 Edward L. Thorndike publicó *Adult Learning*, en 1935 *Adult Interests* y en 1938 Herbert Soreson publica *Adult Abilities*, quienes sentarían las bases del aprendizaje de los adultos. Por otro lado Eduard Lindeman publica en 1926 *The meaning adult education*, en donde realiza aportaciones muy valiosas, tales como:

- “Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará.
- La orientación de los aprendices hacia el aprendizaje se centra en la vida.
- La experiencia es el recurso más rico para el aprendizaje de los adultos.
- Los adultos tienen una profunda necesidad de autodirigirse.

- Las diferencias individuales entre la gente se incrementan con la edad”
(Knowles 2001: 44. Resumen de los supuestos clave de Lindeman)

En 1926 se fundó la American Association for Adult Education (AAAE) quienes publicaron una serie de manuales trimestrales llamados, *Journal of Adult Education* los cuales hacían referencia a la producción tanto en la academia como en espacios no formales sobre la educación de adultos y fue interrumpida debido a la Segunda Guerra Mundial (1939).

Algunos de los académicos más sobresalientes que publicaron sus investigaciones y experiencias en el *Journal of Adult Education*, fueron: Robert D. Leigh, presidente de la Universidad de Benninton en 1930 mencionaba que, el movimiento educativo de adultos obliga a reconocer el valor y la importancia de continuar el proceso de aprendizaje indefinidamente, por otro lado David L. Mackaye director del Departamento de Educación para Adultos en Escuelas Públicas de San José, California, mencionaba que, ningún sistema de educación de adultos tendrá el éxito de los métodos de instrucción colegial en el ámbito cultural. Se debe producir algo nuevo en los contenidos y métodos lo más pronto posible, y probablemente habrá un crecimiento en ese ámbito.

Asimismo María Rogers, trabajadora voluntaria del Consejo de Educación para Adultos de Nueva York, en 1938, escribió que, el tipo de educación para adultos merece una consideración particular y un uso más amplio por parte de los educadores que buscan nuevos métodos. Aunque escasamente difundido, ha probado ser eficaz en numerosas instancias.

Por otro lado Ruth Merton, directora del Departamento de Educación de Milwaukee YWCA, mencionó que en una escuela nocturna, el profesor es únicamente una autoridad sobre una materia y cada uno de los aprendices tiene, en su muy particular entorno, algún conocimiento que el profesor no posee.

Asimismo Ben M. Cherrington, jefe de la División de Relaciones Culturales, Departamento de Estado de Estados Unidos de América, en 1939, escribió que, la educación de adultos democrática emplea el método de las actividades autodirigidas, con libertad de elección de temas de determinación de resultados.

Del mismo modo, Wendell Thomas, profesor de maestros en educación de adultos en Nueva York, en 1939, escribió que la educación de adultos permite más contribuciones individuales de los aprendices y busca organizarlas con un propósito social.

Por otro lado Harold Fields, asistente del director de escuelas nocturnas, consejo de Educación en Nueva York, en 1940, escribió que, *“no sólo debe cambiar el contenido de los cursos, sino también el método de enseñanza. Los discursos de los profesores deben remplazarse por ejercicios en clase con participación de los aprendices; se debe recurrir a foros, discusiones, debates, periódicos, circulares, revistas y libros de texto para practicar la lectura, éstos son algunos elementos que deben incorporarse al programa de educación de adultos, si se pretende que los ciudadanos tengan éxito”*. (Knowles 2001: 45-48)

Por lo que se originaron una serie de elementos que permitieron considerar un desarrollo extenso en el área de la educación de adultos, ya que no sólo se habla en función de métodos y teorías del aprendizaje sobre adultos, sino de un movimiento de educación para los adultos, con el objetivo de lograr un impacto a nivel institucional con objetivos y propósitos muy claros.

Por otro lado también hubo aportaciones a la educación básica para adultos desde las ciencias sociales, tales como la psicología clínica, la psicología del desarrollo, la sociología y la filosofía. Entre las aportaciones más importantes se encuentran:

Carl Jung, introdujo la idea de que los procesos humanos conscientes poseen cuatro funciones: sensaciones, pensamiento, emoción e intuición.

Erik Erikson, postuló las “ocho etapas del hombre”: oral sensorial, muscular anal, locomoción genital, latencia, pubertad y adolescencia, juventud, edad adulta y etapa final.

Carl Rogers, conceptuó el enfoque a la educación centrado en el estudiante y estableció cinco “hipótesis básicas”:

1. No podemos enseñarle a otra persona directamente, sólo facilitar su aprendizaje.
2. Una persona aprende significativamente sólo lo que percibe que mantiene o mejora la estructura de su yo.
3. La experiencia tiende a resistir, a través de la negación o distorsión de la simbolización, el conocimiento que de asimilarse, implique un cambio en la organización del yo.
4. La estructura y la organización del yo parecen volverse más rígidas en situaciones amenazantes y relajar sus límites cuando no hay amenaza. La experiencia que se percibe como incongruente con el yo sólo se asimila si la organización actual del yo está relajada y expandida para incluirlo.

5. La situación educativa que promueve un aprendizaje significativo es aquella en la que a) la amenaza del yo del aprendiz se reduce al mínimo y b) se facilita una percepción diferenciada de este ámbito. (Knowles 2001: 55 Contribuciones importantes de los psicólogos clínicos)

En cuanto a la Psicología del desarrollo, la Sociología y la Psicología clínica las contribuciones más importantes fueron; la creación de un cuerpo de conocimientos sobre los cambios en la edad adulta, físicos, psicológicos, emocionales, intereses y actitudes a nivel individual y por otro lado sobre los diferentes sistemas sociales que tienen influencias de diverso tipo, tales como: la cultura, etnicidad, densidad poblacional, entre otras.

Posteriormente fue creada la Adult Education Association for the USA (AEA) en 1948 incluyendo a la American Association for Adult Education (AAAE), quienes también publicarían una serie de manuales, para continuar con la difusión de las aportaciones novedosas, investigaciones y experiencias dentro de la educación de adultos.

2. Fundamentos teóricos

El término *Andragogía*, fue acuñado en Europa, por un profesor alemán de gramática llamado Alexander Kapp en 1833, haciendo referencia a la teoría educativa de Platón, posteriormente fue utilizado este término en diversos contextos, fue hasta que un educador de adultos yugoslavo, Dusan Savicevic, introdujo el concepto en 1967 a Estados Unidos y Knowles escribe un artículo llamado “Andragogía, no Pedagogía” en *Adult Leadership* en 1968.

Para retomar los principios andragógicos básicos, es importante señalar que la Andragogía surge como una especie de posición antagónica al modelo pedagógico convencional, en los siguientes términos:

La palabra Pedagogía, deriva del griego *paid*, que significa *niño* y *agogus*, que significa *guía*, por lo que el significado literal es, *guía del niño* y hablando del modelo didáctico-pedagógico tradicional, se refiere a la posición del profesor que con un cúmulo de conocimientos vasto, depositará en el alumno toda la información necesaria, ya que el alumno no cuenta con ningún tipo de experiencia, ni conocimiento previo, por lo que la posición del alumno es sumisa y sólo tiene la tarea de cumplir con las instrucciones del profesor al pie de la letra. Por lo que los supuestos sobre este modelo son:

1. *La necesidad del saber*, en donde sólo necesitan saber lo que el profesor les enseña.
2. *El autoconcepto del alumno*, el alumno se ve a sí mismo como una persona dependiente.
3. *El papel de la experiencia*, la experiencia del alumno es nula, la única importante es la del profesor.
4. *Disposición para aprender*, los alumnos están dispuestos a aprender sólo lo que deben aprender para aprobar el curso.
5. *Orientación del aprendizaje*, centrada en los temas de aprendizaje y en la adquisición de los contenidos.
6. *Motivación*, se utilizan motivadores externos, tales como las calificaciones.(Knowles 2001:69)

Sin embargo en el modelo andragógico, dirigido a los adultos, que por definición son aquellos que comienzan una vida independiente como trabajadores de tiempo completo y ciudadanos que pueden votar, se basa en seis premisas sobre los alumnos y el aprendizaje.

1. *La necesidad de saber.*

Los adultos necesitan saber por qué deben aprender algo, antes de aprenderlo. La labor del facilitador es ayudar al alumno a darse cuenta de la necesidad de aprender, explicando el valor del aprendizaje.

2. *El autoconcepto de los alumnos.*

Los adultos tienen un autoconcepto de seres responsables y por tanto tienen una necesidad psicológica de ser considerados como capaces de autodirigirse.

3. *El papel de las experiencias de los alumnos.*

En un grupo de adultos sus experiencias son muy diversas, en términos de sus estilos de vida, motivaciones, intereses y metas. Por lo que la preponderancia del modelo andragógico será basado en la individuación de la enseñanza y las estrategias de aprendizaje. Sin embargo, esta misma característica de la experiencia puede resultar en que los adultos tengan una serie de prejuicios, hábitos mentales, que son difíciles de cambiar, sin embargo el facilitador tiene en sus manos, persuadir al adulto para que abra su mente a nuevos enfoques.

4. *Disposición para aprender.*

Los adultos están dispuestos a aprender aquello que les permita afrontar las problemáticas de su vida real.

5. *Orientación del aprendizaje.*

La orientación del aprendizaje se encuentra centrada en los adultos, ya que obtienen conocimientos, destrezas, valores y actitudes de una manera más eficaz cuando se les presentan en un contexto de aplicación a las situaciones de la vida real.

6. *Motivación.*

Los adultos se motivan a aprender en la medida que consideran que les ayudará a mejorar su situación laboral, su desempeño laboral y a tratar adecuadamente los problemas de la vida. Los adultos responden a motivadores externos (mejores empleos, ascensos laborales), sin embargo también existen motivadores internos que en ocasiones resultan ser más fuertes, tales como; aumento de la satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida. (Knowles 2001: 69)

3. Perfil del educador de adultos

De profesor a facilitador del aprendizaje.

Carl Rogers define el papel del formador como el de un facilitador del aprendizaje, para lo cual la actitud del facilitador debe contener tres cualidades:

- Mostrar lo real o lo genuino
- El interés solícito, la confianza y el respeto no posesivos.
- El entendimiento empático y la capacidad de escuchar con sensibilidad.

Continuando con Rogers, él propone un perfil para los facilitadores del aprendizaje de los adultos:

1. Si su propia filosofía es de **confianza en el grupo** y en los individuos que lo conforman, este punto de vista se comunicará de muchas maneras sutiles.
2. Ayuda a obtener y clarificar los propósitos de los individuos de la clase, así como los más generales del grupo. Crea un clima propicio para el aprendizaje.
3. **Confía en el deseo de cada aprendiz de cumplir los propósitos que tienen significado** para él como la fuerza motivadora del aprendizaje significativo.
4. Se esfuerza en organizar y **ofrecer la variedad más amplia de recursos del aprendizaje.**
5. Se considera un recurso flexible para el grupo. No se degrada como tal. **Se pone a disposición como consejero, maestro y asesor.**
6. Al responder a las expresiones del grupo, **acepta tanto los contenidos intelectuales como las actitudes emocionales.**
7. Cuando se establece el clima del grupo, **el facilitador es otro participante más.**
8. Toma la iniciativa de compartir con el grupo tanto sus sentimientos como sus pensamientos.
9. Mediante la experiencia del grupo **permanece alerta a las expresiones que indican sentimientos internos o profundos, sentimientos de conflicto, de dolor, etc.** Aquí se esfuerza por entenderlos desde el punto de vista de la persona y comunicar qué entiende.

10. Actúa como líder y **se esfuerza por reconocer y aceptar sus propias limitaciones**. Es consciente de que sólo puede garantizar libertad a sus alumnos hasta el punto en que se sienta cómodo con tal libertad. (Carreras 2003: 25)

El resaltado es mío, ya que considero necesario destacar algunos aspectos que me parecen más importantes que otros. Por ejemplo: la confianza en el grupo y en cada aprendiz me parece fundamental, porque se considera capaz al educando de adquirir por distintos medios las destrezas y conocimientos, no sólo a través del facilitador. De hecho el facilitador debe buscar una diversidad de recursos para apoyar el aprendizaje de los educandos. Por otro lado cuando se trabaja con adultos, fácilmente evocan problemáticas personales y emocionales, en busca de apoyo o consejo, por lo que el facilitador debe permitir ese tipo de situaciones para fungir como consejero o asesor, ya que de esta manera se fomenta la confianza grupal y por último me parece fundamental, que el facilitador reconozca sus propios límites, para permitir al educando saber hasta qué punto puede apoyarse en el facilitador.

Por otro lado resaltando las diferencias que hace Malcolm Knowles entre profesor y facilitador, menciona que se transforma de un transmisor de conocimientos a un diseñador y director de un proceso, es decir, “sólo de forma secundaria una fuente de contenidos, para lo cual se requería una elaboración de procesos, evaluación de necesidades, atención completa de los alumnos en la planeación, la unión de los estudiantes con los recursos de aprendizaje y la iniciativa del alumno”. (Knowles 2001:228)

A continuación muestro un cuadro con aportaciones valiosas en cuanto al perfil del educador de adultos, creado por Knowles en donde propone las características del Profesor andragógico. (Knowles 2001: 99)

Condiciones de aprendizaje	Principios de la enseñanza
Los aprendices sienten la necesidad de aprender.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor expone a los estudiantes a nuevas posibilidades de autorrealización. 2. Ayuda a cada alumno a esclarecer sus propias aspiraciones para una mejor conducta. 3. Ayuda a cada estudiante a diagnosticar las lagunas entre sus aspiraciones y su grado presente de desempeño. 4. Ayuda a los estudiantes a identificar los problemas cotidianos que enfrentan, debido a las lagunas en su acervo personal.
El ambiente de aprendizaje se caracteriza Por comodidad, confianza y respeto mutuo, Amabilidad, libertad de expresión y aceptación De las diferencias.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Proporciona las condiciones materiales adecuadas (pupitres, permiso de fumar, temperatura, ventilación, iluminación y decoración) y que conducen a la interacción (de preferencia, ninguna persona debe sentarse detrás de otra). 6. Acepta a cada aprendiz como una persona valiosa y respeta sus sentimientos e ideas. 7. Busca trabar relaciones de confianza y amabilidad entre los estudiantes, comprometiéndolos en actividades cooperativas y desanimando la competitividad y los juicios. 8. Expone sus propios sentimientos y contribuye con sus recursos como condiscípulo en un espíritu de indagación mutua.
Los aprendices perciben las metas del aprendizaje Como sus metas	<ol style="list-style-type: none"> 9. Hace participar a los aprendices en el proceso de formular los objetivos de aprendizaje que tome en cuenta las necesidades de ellos, de la institución, de él mismo, de la materia y de la sociedad.
Los aprendices aceptan compartir la responsabilidad de planear y operar una experiencia del aprendizaje y por tanto, tiene un sentimiento de compromiso. Participan activamente en el proceso de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 10. Comparte sus opiniones sobre las opciones para el diseño de las experiencias del aprendizaje y la selección de materiales y métodos, convoca a los alumnos a decidir juntos. 11. Ayuda a los alumnos a organizar (grupos de proyecto, equipos de aprendizaje-enseñanza, estudio independiente, etc) para compartir la responsabilidad en el proceso de indagación.
El proceso de aprendizaje se relaciona con la experiencia de los aprendices y la aprovecha.	<ol style="list-style-type: none"> 12. El profesor ayuda a los estudiantes a explotar sus propias experiencias como recursos para el aprendizaje mediante el uso de técnicas de discusión, simulaciones, método de caso, etc. 13. Hace corresponder la presentación de sus propios recursos al grado de experiencia de sus estudiantes. 14. Ayuda a los alumnos a aplicar el aprendizaje nuevo a sus experiencias, lo que convierte el aprendizaje en un proceso más significativo e integrado.
Los aprendices tienen la sensación de progresar hacia sus metas.	<ol style="list-style-type: none"> 15. Ayuda a los estudiantes a establecer criterios y métodos aceptables para medir el progreso hacia los objetivos de aprendizaje. 16. Ayuda a los alumnos a adquirir y aplicar los conocimientos para autoevaluarse de acuerdo con estos criterios.

En cuanto a las valiosas aportaciones de Knowles me gustaría destacar, algunas de ellas, tales como:

El facilitador ayuda al alumno a valorar la distancia que existe entre su situación actual educativa y la meta a la que desea llegar, exponiendo un abanico de posibilidades para el alumno.

El facilitador hace participar a los alumnos en la formulación de los objetivos de aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades, las de la institución, las de la materia a considerar, sin embargo, esta situación resulta especialmente complicada porque en el caso de los asesores INEA no cuentan con la posibilidad de establecer dichos objetivos, simplemente deben acatarse a los ya establecidos, aunque con ciertas modificaciones se puede llevar a cabo este interesante ejercicio.

El facilitador promueve un espíritu de indagación en sus alumnos, de tal manera que la investigación de diversos temas no recaer solamente en el facilitador y al mismo tiempo enseña a sus alumnos nuevas herramientas para la adquisición de conocimientos.

El facilitador ayuda a sus alumnos a utilizar ese cúmulo de experiencias que tienen para lograr mediante técnicas como la discusión y métodos de caso, es decir, el análisis de una problemática de la vida cotidiana, lo que ayuda a que el conocimiento adquirido sirva para la aplicación en sus vidas, y resulte ser un aprendizaje significativo.

El facilitador ayuda a sus alumnos a aplicar algunas herramientas para una autoevaluación, de tal manera que la evaluación formal no sea el único criterio de avance.

Así que cuando hago mención del proceso de cambio de profesor a facilitador, estoy pensando en todas las actitudes y visiones tradicionales que se deben modificar para lograr cambios importantes en el trabajo con los adultos, por ejemplo:

Facilitar el aprendizaje, implica que se debe propiciar un clima agradable en el aula o espacio de clase, de tal manera que se convierta en un espacio en donde se motiven relaciones positivas.

“Si el formador se preocupa por su actualización, potenciará en el asistente la misma necesidad de autodesarrollo”. (Carreras 2003: 31)

4. Formación del educador de adultos

Considerando como formación, toda aquella actividad que proporcione conocimiento, experiencia, habilidad y aprendizaje, que lleve a una modificación visible o no en el individuo, independientemente que se lleve a cabo en el ámbito formal e informal, es decir, entendemos por ámbito formal, los espacios educativos, como es la escuela que avala y hace acreedor de ciertos conocimientos y aprendizajes a un individuo, una institución que imparte capacitación no formal, y por otro lado, el ámbito informal referido al bagaje de experiencias y habilidades adquiridas en la praxis.

Valdría la pena hacer una serie de cuestionamientos antes de hablar sobre la formación del educador de adultos.

¿Cuáles son las necesidades de capacitación de los educadores de adultos, desde su perspectiva?

¿Cuál es el objetivo de la capacitación permanente de los educadores de adultos?

¿Qué tipo de habilidades y conocimientos debe desarrollar el educador de adultos?

¿En qué contexto educativo se desarrollarán los educadores de adultos capacitados adecuadamente?

En la educación para los adultos, se consideran principalmente tres áreas:

- La preparación de profesionales graduados (educación continua)
- El desarrollo en recursos humanos (empresarial)
- Trabajo voluntario en Educación Básica para Adultos (EBA).

Me remito directamente a la tercer área que es el trabajo voluntario en educación básica para adultos que se encuentran en condiciones de rezago educativo.

“Los voluntarios y educadores de adultos de tiempo parcial son, en su mayor parte, autodidactas que han adquirido experiencia mediante un aprendizaje pragmático”.
(Caldwell en Grabowski 2005:16)

En 1973 la Universidad de Missouri llevó a cabo una encuesta nacional dirigida a los maestros EBA, para conocer qué tipo de entrenamiento adicional consideraban conveniente, los resultados fueron:

- Técnicas eficaces de enseñanza
- Visitas a otros maestros para observar técnicas exitosas
- Entrenamiento en cuanto a la forma de relacionarse con los estudiantes
- Cursos para aumentar el conocimiento de la materia de estudio
- Entrenamiento enfocado hacia los problemas personales de los maestros
- Elaboración de materiales (Caldwell en Grabowski 2005: 18)

Sin duda, este resultado nos da una idea de las debilidades y necesidades consideradas desde los profesores, sin embargo en ningún punto se retoma la consideración de los principios de la Andragogía, aspecto fundamental para el desarrollo de la educación para adultos.

Por otro lado es importante conocer la aportación de Grabowski en 1976, para conocer las diez cualidades o competencias que debe poseer el educador de adultos:

1. Comprende y toma en cuenta la motivación y las formas de participación de los aprendices adultos.
2. Comprende y satisface las necesidades de los aprendices adultos.
3. Está enterado de la teoría y práctica del aprendizaje adulto.
4. Conoce la comunidad y las necesidades de los aprendices adultos.
5. Conoce la forma de aplicar diferentes métodos y técnicas de enseñanza.
6. Posee destrezas de comunicación y sabe escuchar con atención.
7. Sabe cómo localizar y utilizar materiales educativos.
8. Tiene amplio criterio y permite a los adultos estimular sus propios intereses.
9. Continúa su propia educación.
10. Puede evaluar y apreciar un programa. (Caldwell en Grabowski 2005: 19)

Me parece importante resaltar que según Grabowski se requiere de los conocimientos de la práctica andragógica, como elemento necesario, esto es, conocer las necesidades educativas de los adultos y además desarrollar habilidades de investigación para buscar distintos recursos didácticos en su práctica educativa.

Por otro lado considero relevante integrar el concepto de “Educación Permanente” que si bien es cierto resulta muy reciente su utilización, ya Paul Legrand publicó en 1973 algunas ideas relevantes, referentes a las exigencias necesarias para los educadores de adultos tales como:

1. Enseñar a aprender, es decir, “acentuar la capacidad de comprensión, de asimilación, de análisis, de ordenar las ideas, de manejar con facilidad la relación entre lo concreto y lo abstracto, o lo general y lo particular, y de relacionar el saber y la acción, coordinando la formación y la información”. (LEGRAND 1973: 62)
2. Por lo que es necesario que los educadores de adultos se encuentren “[...] constantemente alerta, instruyéndose a sí mismos de un modo permanente, sobre todo en lo referente a las ciencias humanas.” (LEGRAND 1973: 55)

De tal manera que propone que se proporcione a los educandos de un método que podrán utilizar a lo largo de su vida, en diferentes contextos y situaciones, ahí el valor del concepto de educación permanente.

B. Competencias integrales del educador de adultos

En 1999 la UNESCO definió una competencia como *el conjunto de comportamientos socio-afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea.* (Frade Laura 2007:19)

El enfoque por competencias implica que el paradigma docente cubra una serie de elementos que permiten llegar a los objetivos educativos, establecidos por el mismo enfoque.

1. *El maestro no transmite conocimientos: es un facilitador de la construcción del conocimiento por parte del sujeto que aprende.*
2. *El docente no explica; diseña situaciones didácticas, de aprendizaje, que permiten que el alumno construya explicaciones y conocimientos de manera autónoma.*
3. *El alumno obtiene y analiza la información que le permite construir su propio aprendizaje.*
4. *El alumno argumenta, propone, discute y el facilitador cuestiona.*
5. *La evaluación no la hace el maestro: el alumno encuentra sus aciertos y errores.*
6. *El maestro no corrige lo que se hizo mal: lo hace el alumno con la colaboración del maestro.* (Frade Laura 2007: 20)

Sin embargo para lograr un modelo como el anteriormente propuesto se requiere que los educadores cuenten con conocimientos pedagógicos que les permitan acceder a un tipo distinto de enfoque educativo, para lograr un salto cualitativo con el educando, de tal manera que sea capaz de desarrollar sus métodos de indagación, su propio conocimiento y el facilitador resulte ser un acompañante simultáneo en el proceso.

En el esquema del INEA para sus educadores de adultos, es decir, asesores-voluntarios, es importante tomar en cuenta algunos elementos, para definir un esquema de competencias y situarlo en un contexto real, estos elementos son: la escasa capacitación, el insuficiente valor monetario a su trabajo, el poco reconocimiento social a esta responsabilidad, la infraestructura de los espacios que por lo general en los puntos de encuentro resulta ser escasa, entre otros.

Las competencias necesarias para desempeñar una tarea o un empleo son por lo general identificadas y descritas por personas que cuentan con la experiencia necesaria. (Gutiérrez – Vázquez 2007: 49)

Es muy importante tomar en cuenta la investigación realizada por los autores antes mencionados en la cita, ya que trabajaron directamente con asesores INEA en sus círculos de estudio y puntos de encuentro en el año 2000, para conocer de primera mano las necesidades y actividades de los asesores desde un punto de vista crítico y a partir de este enfoque ubicar las competencias necesarias como asesor:

1. Competencias para dar a conocer el modelo educativo y sus materiales
 - Conocer bien la propuesta educativa y sus materiales.
 - Relacionar el contenido con la vida diaria de los participantes y de la comunidad.
 - Interaccionar de manera adecuada con los participantes.
2. Competencias para organizar el trabajo en el círculo de estudios
 - Al iniciar el estudio de un nuevo contenido o tema hacer preguntas interesantes y reflexivas.
 - Identificar las expectativas de los participantes.
 - Explorar colectivamente los materiales respectivos
 - Establecer entre todos los acuerdos y compromisos necesarios para alcanzar los propósitos del material.
3. Competencias para utilizar los materiales educativos
 - Conocer bien los materiales.
 - Conocer los contenidos de cada uno de los materiales impresos.
 - Identificar las actividades de aprendizaje y sus características.
 - Utilizar los contenidos para favorecer el desarrollo de las competencias que el material se propone lograr.
 - Identificar cómo están organizados los contenidos.
 - Utilizar los contenidos para evaluar el aprendizaje.
 - Orientar y apoyar a los participantes para que trabajen los materiales.
4. Competencias para planificar y conducir la sesión
 - Preparar la sesión que se va a desarrollar.
 - Favorecer la confianza de los participantes, su seguridad y motivación.
 - Favorecer el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

- Propiciar el desarrollo de competencias.
- Utilizar una diversidad de recursos didácticos. (Gutiérrez – Vázquez 2007: 50-55)

Las competencias anteriormente mencionadas pueden rescatarse como una referencia mínima para cualquier asesor INEA, sin embargo se deben tomar en cuenta ciertos factores que dificultan hacer una generalización de competencias, tales como:

- Las condiciones de trabajo no siempre son óptimas, ni son las mismas y los recursos económicos destinados a su práctica son mínimos y variables.
- ¿Qué referente de competencia retomar?
- ¿Cuáles son los incentivos con los que cuenta, para que logre una mejor preparación y desempeño laboral? (Jeria 2007: 22)

De acuerdo con Jorge Jeria propone cuatro dimensiones pedagógicas que permiten definir las competencias del educador de adultos, tales como:

1. Destrezas en la conducción de una clase
2. Un mayor desarrollo cognitivo que mejora las estrategias para alcanzar los propósitos educativos
3. Obtener información y ampliar el conocimiento
4. Desarrollo teórico a partir de una reflexión sobre la práctica que permite alcanzar una mayor comprensión de sí mismo

Las competencias serán en mayor o menor medida acrecentadas cuando existe un sistema que no sólo exige la eficiencia del trabajo sino al mismo tiempo cuente con un sistema de incentivos que permita la profesionalización de la actividad docente. (Jeria 2007: 24)

C. Profesionalización del educador de adultos.

1. Qué es el ámbito profesional.

Para hablar de profesionalización del educador de adultos, es necesario determinar cuál es la diferencia entre lo que implica ser profesional y lo que no es profesional.

Ser profesional implica:

- Dominar una serie de capacidades y habilidades especiales para ser competentes en un determinado trabajo.
- Estar ligado a un grupo profesional coordinado y sujeto a algún tipo de control.

Actualmente existe un debate sobre las profesiones y sus características, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en el que se desarrollan (Imbernon, Francisco 2004: 17) tomando en cuenta otros elementos que inciden directamente tales como: condiciones laborales, económicas, de selección y de evaluación.

También encontramos que existen tres rasgos específicos sobre la profesión docente, según Goodlad (1990):

1. Un cuerpo codificado de conocimientos.
2. La existencia de mecanismos de regulación y control de reclutamiento, la preparación, el acceso y el ejercicio.
3. Una responsabilidad ética ante los alumnos, las familias y la sociedad.

Por otro lado encontramos que en la clasificación de Mitchell y Kerchner (1983) sobre la conceptualización del profesionalismo:

El profesor como trabajador, concibe a la escuela como un sistema jerárquico del cual es director y decide qué, cuándo y cómo deben enseñar los profesores, se encuentra desligado de la ejecución.

El profesor como artesano, en los programas formativos se prioriza la adquisición de los “trucos del oficio” por encima de la teoría y la reflexión.

El profesor como artista, se enfatiza la creatividad personal y se permite el desarrollo de un mayor grado de autonomía docente. La adquisición de la cultura general y profesional está condicionada y tamizada por la intuición, personalidad y dinamismo individual.

El profesor como profesional, el trabajo profesional, por naturaleza no es propenso a la mecanización. El docente está comprometido con la autorreflexión y el análisis de las necesidades del alumnado, y asume importantes cuotas de responsabilidad en las decisiones curriculares que se comparten. (Imbernon, Francisco 2004: 18,19)

Los procesos de profesionalización son utilizados por grupos profesionales para referirse a un colectivo de alto nivel de formación, competente, especializado y consagrado a su trabajo, que responde eficazmente a la confianza pública. En el caso de la función docente debe exigir, una nueva cultura profesional que facilite espacios de reflexión, individual y colectiva, sobre las condiciones de la actividad laboral y sobre cómo se selecciona y produce el conocimiento en los centros educativos y en las aulas, ganando en democracia, control y autonomía. (Imbernon, Francisco 2004: 20)

Por lo que podemos inferir que existen niveles de profesionalización y en gran medida se encuentran definidos por la preparación adquirida de manera académica, las condiciones laborales en las que se desarrolla el profesional, el nivel de competencia que ha desarrollado en su ámbito laboral, la actualización permanente de conocimientos y la responsabilidad con la que cada profesional asume su labor.

De tal manera que podemos concluir al menos en este capítulo que los educadores de adultos se encuentran muy alejados aún de lo que podría considerarse como una actividad con categoría de profesional, sin embargo hay mucho camino por recorrer en esta área, de manera que diversas investigaciones empujen en el sentido correcto para lograr una mejora en la atención que se le brinda a la población en rezago educativo de nuestro país.

2. Importancia de la profesionalización en el ámbito docente.

Si bien es cierto que los educadores de adultos no son considerados como docentes en estricto sentido, si llevan a cabo muchas de las funciones propias del ámbito docente, lo cual me permite destacar algunas semejanzas, por lo que en este apartado desarrollaré ciertos indicadores de los que hablan algunos autores sobre la profesionalización ubicando solamente a los docentes de nivel educativo básico.

“La educación de adultos tiene el potencial para contribuir positivamente al desarrollo de nuestras sociedades. Para que dicho potencial se realice, es lógico pensar en la importancia de velar porque existan educadores de adultos adecuadamente preparados para elaborar e implementar programas de gran calidad que logren provocar cambios” (Youngman, 2005: 146, 147) Hago eco de estas palabras porque considero necesario hablar de profesionalización del educador de adultos, es decir, analizar el esquema de “voluntariado” que actualmente utiliza el INEA, en cuanto a logros cuali- cuantitativos, aunado al índice de deserción de asesores y el perfil de los asesores que se mantienen por más de 1 año. Para empujar hacia una tendencia de educadores de adultos capacitados y competentes.

Hablo de una revaloración social, económica y política, para esta actividad que considero, de suma importancia. Esto significa, por un lado, contar con el perfil necesario para desarrollar actividades de carácter pedagógico, didáctico, comunitario, y por otro lado, contar con una capacitación permanente. Aunado a ello obtener una estabilidad de tipo laboral de manera que no sea considerado como una actividad menor, es decir un pasatiempo o afición, sino como una actividad profesional, valorada y remunerada de manera justa.

De manera que para definir un modelo de competencia sobre los niveles de desarrollo profesional docente, según Dreyfus, existen cuatro categorías en orden ascendente.

El principiante, en el cual la normatividad de la clase es importante y el uso de preguntas y respuestas elaboradas con anticipación son parte del proceso de aprendizaje. Hay poca autonomía en cuanto al manejo del conocimiento y la práctica misma del proceso enseñanza-aprendizaje.

El principiante avanzado, en el cual comienza a darse la resolución de conflictos al interior de la clase. Requiere de una autoridad mayor del educador, lo cual le permite entender la heterogeneidad de un grupo social y reaccionar al conocimiento de diferente manera; en algunos casos es posible incluso provocar conflictos utilizables en el proceso educativo.

Profesional, implica un nivel de competencias más avanzado en el que el educador escoge en forma consciente el material a trabajar en una sala de clases y diseña los fines y objetivos que pretende alcanzar. En este caso hay una relación lógica entre las actividades a seguir y lo que se pretende alcanzar.

Profesional experto, en la cual no sólo converge el aspecto profesional sino la experiencia de vida para dar una forma de trabajo que es única o diferente de los postulados tradicionales de la teoría. Esta manera de trabajar no se presenta a los educandos como una forma automática de aprender sino como una serie de opciones que pueden ser escogidas por los participantes. (Jorge Jeria 2007: 24)

Por otro lado al hablar de profesionalización es importante tomar en cuenta que a partir del año 2002 se diseñó el programa de Licenciatura en Intervención Educativa con especialidad en educación de personas jóvenes y adultas. Actualmente se imparte en 34 de las 76 unidades en la Universidad Pedagógica Nacional, en 20 estados del país.

Por lo que es necesario retomar para el análisis algunos de los ejes de la formación de la UPN sobre el diseño curricular y la formación específica en educación de las personas jóvenes y adultas, qué conocimientos, competencias y habilidades están desarrollando.

A. Visión integral del campo

Contar con una visión histórica del campo de la educación de jóvenes y adultos en México, así como de las prácticas actuales más significativas, con el objeto de analizar el presente y enriquecer el futuro.

B. Investigación y sistematización de experiencias educativas

Realizar diagnósticos socioeducativos estatales, regionales, sectoriales e institucionales con diversos enfoques metodológicos con el propósito de construir proyectos alternativos e innovadores que sean pertinentes.

Identificar necesidades de aprendizaje.

C. Intervención socio educativa

Diseñar programas, proyectos y acciones socioeducativos sobre las diferentes áreas de intervención tomando en cuenta diversas características y contextos.

Facilitar la constitución, desarrollo y consolidación de grupos de aprendizaje y de trabajo.

Contar con una visión amplia e integral de los programas y proyectos que impulsan distintos organismos en este campo educativo en nuestro país.

Diseñar, elaborar y utilizar recursos, medios y materiales para el aprendizaje de acuerdo con las características de los participantes y con los objetivos educativos.

D. Gestión

Contar con los elementos básicos sociopolíticos, económicos y jurídicos que permitan gestionar proyectos educativos ante distintas instancias, tanto gubernamentales como civiles a nivel estatal, nacional e internacional.

Coordinar y orientar la ejecución de los procesos administrativos implicados en los programas, proyectos y acciones socioeducativas, desde una perspectiva democrática y participativa que garantice la calidad de los mismos.

E. Evaluación

Diseñar y aplicar indicadores y criterios de evaluación e impacto acordes con los procesos educativos que se desarrollan con personas adultas en distintos contextos y realidades institucionales y sociales.

Diseñar y aplicar estrategias de seguimiento al desarrollo de los proyectos, programas y acciones socioeducativas, favoreciendo que los sujetos participen y consoliden las acciones realizadas.

(Campero y Valenzuela 2007: 58-60)

Me parece sumamente pertinente la aportación teórico-metodológica de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que en nuestro país no existían instituciones académicas públicas que brindaran este tipo de formación profesional, ante el ámbito laboral tan amplio que se debe cubrir en esta área, institucionalmente hablando ¿en dónde

se pueden insertar estos educadores de jóvenes y adultos profesionales, que cuenten con un reconocimiento social y económico?

3. Relevancia socio-educativa del educador de adultos profesional.

Retomando el discurso de política educativa, utilizado actualmente por el gobierno federal, es ineludible destacar la importancia de la capacitación laboral, para una mejor inserción en el campo de trabajo y sobre todo para lograr un mayor crecimiento económico, en el marco de la democracia y de las oportunidades sociales, de hecho “en los últimos diez años América Latina se ha caracterizado por tener una mayor inversión en educación y mayor cobertura, sin embargo, la educación de adultos solamente cuenta con el 3%” (Jeria 2007:21)

A pesar del mejoramiento en algunas debilidades del sistema educativo, continúan problemáticas tales como, la calidad docente, entre otras, para reducir los altos niveles de deserción y por otro lado la marginación económica en la que se encuentran los programas de educación para adultos, debido a que considero que deberían contar con un mayor presupuesto para llevar a cabo las siguientes actividades:

- Un diagnóstico de necesidades por región
- Planeación por región
- Implementación de programas estratégicos
- Contar con las condiciones mínimas para operar dichos programas, de manera que logren cumplir con sus propios objetivos, es decir, abatir el índice de rezago educativo o controlarlo de manera que no siga en aumento.

Es fundamental la función de los educadores de adultos, en tanto que son piezas claves del combate al rezago educativo, y por otro lado, provocan cambios sustantivos en sus educandos, ya que les facilitan las herramientas no sólo para lograr una alfabetización funcional, sino retomando al pedagogo brasileño Paulo Freire, podrán adquirir las herramientas necesarias para alcanzar una lectura de la realidad como sujetos activos. Sin embargo una problemática real es la falta de voluntad política para integrar educadores de adultos capacitados o bien por capacitar de manera permanente, por lo que es más fácil contar con un esquema de voluntariado con un alto índice de deserción que no logran concluir ningún proceso de capacitación.

“En educación de adultos se trabaja con profesores que ganan bajos salarios, están insuficientemente preparados y son a menudo reemplazados por voluntarios poco interesados en la calidad de la enseñanza y con un bajo interés en la evaluación de los resultados”. (Jeria 2007: 22)

Por otro lado es importante destacar que los asesores del INEA no cuentan con un reconocimiento social y político, lo cual se ve reflejado en los bajos incentivos económicos que reciben por realizar una labor tan importante como es trabajar para reducir los índices de rezago educativo. Incluso durante los últimos dos años se han reducido los incentivos económicos, con base en certificado emitido y examen acreditado. (Información recopilada en las entrevistas realizadas a cada asesor).

CAPÍTULO III. CONTEXTO DE LA MICRO-REGIÓN 09 DE TLALPAN.

A. Contexto histórico.

1. Antecedentes históricos de la Delegación Tlalpan

“Tlalpan” nombre náhuatl que significa “tierra firme” o “sobre la tierra”, hace referencia a la tierra firme en una enorme zona lacustre. Otra acepción se deriva del vocablo tlapan que significa “teñir” por lo que Tlalpan sería “lugar en que se tiñe” o “lugar de tintoreros”.

Fue fundada por indios tepanecas desconociéndose la fecha, con respecto a su fundación española fue el 20 de noviembre de 1537.

El 28 de agosto de 1645 se le otorgó el nombre de “San Agustín de las Cuevas”, debido a las famosas cuevas que rodeaban la localidad.

Aún perviven algunos barrios antiguos, entre los que destacan:

Lorenzo Huipulco, Concepción Chimalcoyotl, Santa Ursula Xitla, San Pedro Mártir, San Andrés Totoltepec, San Miguel Xicalco, Magdalena Petlacalco, San Miguel y Santo Tomás Ajusco, San Miguel Topilejo y Parres el Guarda.

Cuenta con distintos hechos históricos:

En Tlalpan se encuentra el asentamiento humano que ocupó por primera vez el valle de México: Cuicuilco.

Así como la Torre de Santa Inés, ubicada en la actual Avenida San Fernando, en donde estuvo preso Jose María Morelos en 1815.

“La primera comunicación telefónica de larga distancia nacional se realizó el 13 de marzo de 1878 en La Casona, edificio construido cuatro años antes, sede de la oficina de telégrafos y que actualmente alberga al Museo de Historia de Tlalpan” (Ciudad de México 2007: 237)

Albergó a los zapatistas en las cumbres del Ajusco durante la época de la Revolución Mexicana a principios del siglo XX.

Hoy en Tlalpan aún perviven algunos antiguos barrios obreros, como La Fama Montañesa que tenía una fábrica de hilados y tejidos desde 1831 o Peña Pobre la cual era una hacienda y fábrica de papel y San Fernando famoso por la fabricación de casimires, alfombras y otros artículos de lana.

Actualmente en Tlalpan se encuentran espacios académicos y culturales, tales como: El Colegio de México, La Universidad Pedagógica Nacional, La Escuela Nacional de Antropología e Historia, La Sala Ollin Yoliztli, La Casa Frissac, entre otros.

La Delegación Tlalpan se localiza al sur del Distrito Federal y colinda con las delegaciones Cuajimalpa, Álvaro Obregón, Magdalena Contreras, Xochimilco y Milpa Alta.

La superficie total de la Delegación es 311.2 km, lo que representa el 20.7 % de la superficie total, ocupando el primer lugar en relación con las demás Delegaciones. De la superficie total de la Delegación Tlalpan, el 18.3% está conformada por área urbanizada, el 4.3% conformado por poblados rurales y el 77.4% como zona de conservación.

Actualmente Tlalpan cuenta con cerca de 600 mil habitantes, en las décadas de los 70 y 80 la población se duplicó rápidamente debido al crecimiento de la Ciudad de México.

2. Antecedentes históricos de las colonias que integran la micro-región 09.

La micro-región 09 se compone por 18 colonias, de las cuales hago un breve apartado histórico por grupos, de acuerdo a su cercanía.

1. Pedregal de Santa Úrsula
2. Santa Úrsula Xitla

3. San Juan Tepeximilpa
4. Ampliación Tepeximilpa
5. Loma Bonita
6. Diamante

7. Tepetongo
8. Santísima Trinidad

9. Mesa Los Hornos
10. Texcaltenco
11. La mesa tlaxcaltenco
12. Paraje temastitla

13. Pedregal de las Águilas

14. Los volcanes

15. Unidad Habitacional Fuentes Cantera (no existe información histórica)

16. El Mirador (no existe información histórica)
17. Mirador secciones 1ra (no existe información histórica)
18. Mirador secciones 2da y 3ra (no existe información histórica)

2.1 Colonias: Pedregal de Santa Úrsula y Santa Úrsula Xitla.

El pueblo de Santa Úrsula Xitla fue fundado en el año de 1776, designándole el nombre de Xitla por encontrarse cerca del cerro “El Xitle”. El cual en épocas muy lejanas hizo erupción ocultando la cultura Otomí que había poblado las regiones cercanas a este lugar, a esta cultura se le conoce también con el nombre de “la cultura del hombre del pedregal”. Al cerro se le denomina “Xictle” por el cual el pueblo debería llamarse “Xictla”.

Xitla (Xictla) se deriva de “Xic” que significa ombligo y “tla” que significa lugar de. Como vocablo compuesto Xic-tla significa “lugar del ombligo” al hacer sus gentilicios éstos resultan despectivos, ya que se interpretaría como “el que habita en el ombligo”.

Algunos antiguos moradores informan que el nombre correcto es Santa Úrsula Tzicta. Tzicta deriva de “tzic” que significa chicle y “ta” que significa abundancia.

Tiene una extensión territorial aproximada de 2 km, se encuentra situada al sur con la avenida Insurgentes, al este con el Arrollo que forman las Fuentes Brotantes, al oeste limita con la Colonia Tlalcoligia y al norte con tierras de propiedad privada de San Pedro Mártir. (DGETI: 110)

2.2 Colonias: San Juan Tepeximilpa, Ampliación Tepeximilpa, Loma Bonita y Diamante.

Comunidad de la Delegación Tlalpan que colinda al norte con Bosques del Pedregal, al sur con Tepetongo y Los Hornos, al oriente con las torres de alta tensión y al poniente con el campo deportivo de Santa Úrsula Xitla.

La iniciación de la colonia se efectuó el 4 de Agosto de 1968, siendo uno de los primeros pobladores la Sra Aurelia Enelas de Reyes, quien compró terrenos al Sr. Francisco Montes de Oca, así mismo hubo invasión de terrenos el 5 de Junio de 1975.

Una vez poblada la comunidad, el Sr. Antonio Pérez, colono del lugar, encabezó un grupo de personas para que acudieran ante las autoridades respectivas con el fin de legalizar los terrenos por medio de la compra.

2.3 Colonias: Tepetongo y Santísima Trinidad

Tepetongo colinda al norte con la colonia Santa Ma. Trinidad, al oriente con la colonia La Mesa los Hornos, al poniente con la colonia San Juan Tepeximilpa.

Esta comunidad surgió aproximadamente en el año de 1975, bajo circunstancias legales, puesto que el ejidatario era único dueño de esos terrenos ejidales, el Sr. Francisco Montes de Oca.

La comunidad efectuó juntas de vecinos, con el fin de proponer a su presidente de la colonia, para pedir ayuda a la Delegación y así obtener todos los servicios públicos en las únicas siete manzanas con las que contaba.

2.4 Colonias: Mesa Los Hornos, Texcaltenco, La mesa tlaxcaltenco y Paraje temastitla.

Los orígenes de esta colonia se remontan al año 1965, fecha en que llegaron sus primeros pobladores. Cuentan los viejos de los poblados cercanos que Emiliano Zapata acampó en esta zona durante la revolución y preparó la toma de la Ciudad de México. Después repartió las tierras de la fábrica de la Fama Montañesa (Fábrica de Hilados y Tejidos) a los habitantes de Santa Úrsula Xitla, quienes hicieron huertos de manzanas, duraznos y capulines; además sembraron magueyes, nopales y tunas. Hacia 1955 los huertos se fueron acabando y la tierra fue abandonada. Al parecer, no fue trabajado por nadie hasta alrededor de 1965, fecha en que se empezaron a construir los primeros hornos; llegó gente a trabajar el ladrillo, provenía en su mayor parte de “Las Bombas”. En Xotepingo, quienes fueron desalojados para formar una zona residencial: “Paseos de Taxqueña”. Otros provenían de diferentes puntos de la República y de diversos lugares de la misma Ciudad de México, como puede observarse en el cuadro siguiente:

Lugar de procedencia	Porcentaje
Local	.8
Tlalpan	12.4
Distrito Federal	34.0
Estado de México	6.4
Otros Estados	64.4

Fuente: CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan.

Todas estas personas se dedicaban a la fabricación del ladrillo y se establecen en este lugar sabiendo que tarde o temprano también se acabaría el barro en esta zona. Se trata de una población errante que desde generaciones atrás ha tenido esta labor. Al llegar a estos terrenos la gente empezó a acomodarse desordenadamente. Las casas de los trabajadores eran pagadas y construidas por el propietario del horno. Las casas se construyen con los ladrillos de desperdicio y fueron pegados con barro o solo acomodados unos sobre otros; ellos saben que se establecimiento es temporal y es mejor construir provisionalmente.

Las ladrilleras se fueron desplazando hacia arriba del cerro y la zona más alta comenzó a poblarse. Con el paso del tiempo aumentó el número de hornos y la cantidad de habitantes que se asentaron en esta zona. Podemos decir que hasta 1976 sólo vivían en este lugar familias de los trabajadores de las ladrilleras.

Es a partir de 1977 cuando comenzaron a llegar personas procedentes del D.F o de provincia buscando un lugar para vivir; pero éstas no se dedicaban a la fabricación del ladrillo. De esta forma se incrementó notablemente la población de la colonia, pese a esto, podemos decir que, hasta 1981, la población era más o menos homogénea en lo que se refiere a sus condiciones económicas, se trataba de personas de escasos recursos que vivían en condiciones de extrema pobreza, parte eran trabajadores de las ladrilleras y otra parte estaba formada por obreros o empleados que generalmente percibían un salario inferior al mínimo.

En 1976 la Delegación Tlalpan ya había reconocido a la comunidad de los Hornos como una nueva colonia, sin embargo, esta era totalmente irregular.

Hacia 1982 van arribando nuevos colonos, pero ahora con mayores recursos que, al ver que la zona es atractiva y ya ha sido comunicada, emprenden la construcción de sus casas con ciertos lujos que desentonan con el tipo común de construcción que hasta entonces existía.

2.5 Colonia: Pedregal de las Águilas

La colonia Pedregal de las Águilas se encuentra ubicada al sur de la delegación Tlalpan, sus límites geográficos son al norte la colonia Tlalcoligia, al sur Los Volcanes, al oriente carretera federal a Cuernavaca y al poniente Pedregal de Santa Úrsula.

Su formación inició aproximadamente en 1960 y a este lugar llegaron integrantes del “Escuadrón 201”. Se compró el lugar al Sr. Osnaya y se formó una Asociación militar que se llamó “El cuarto escalón de mantenimiento de la Fuerza Aérea Mexicana”.

Una de las primeras calles fue la avenida Universidad del Aire, que ahora se conoce como “Lacandones”.

Posteriormente los integrantes del escuadrón optaron por vender sus terrenos a personas civiles y así fue como llegaron familias de otros lugares, el Sr. Castañeda fue el único integrante del escuadrón que se quedó en dicha colonia.

La colonia se llama “Pedregal de las Águilas” en honor a los integrantes del “Escuadrón 201”. Está considerada como zona residencial, ya que las casas son grandes y decorosas.

2.6 Colonia: Los Volcanes

Los Volcanes se encuentran localizados en el kilómetro 20 de la carretera federal a Cuernavaca, a un costado del pueblo de San Pedro Mártir. El Barrio de Los Volcanes colinda al norte con la colonia Tlalcoligia, al sur con el Pedregal de las Águilas, al oriente con San Pedro Mártir y al occidente con Santa Úrsula Xitla.

Los terrenos que integran el Barrio de Los Volcanes, formaban parte de los bienes del difunto Sr. Francisco Velázquez Juárez, el cual al morir intestado, pasó como herencia a los descendientes más próximos.

Fue hasta 1963 cuando se empezó a habitar dicho barrio con el nombre “Piedras Anchas” El Mirador, en este entonces se les vendió a un total de 200 personas.

En 1973 fue cuando concluyeron los trámites referentes a la legalización de los predios.

B. Contexto socioeconómico de la micro-región 09 de Tlalpan.

1. Fuente “*Atlas socioeconómico y de marginación de las Unidades Territoriales del Distrito Federal*”.

Para conocer la situación socioeconómica de cada una de las colonias que integran la micro-región 09 de Tlalpan, se indagó en la fuente *Atlas socioeconómico y de marginación de las Unidades Territoriales del Distrito Federal*, “el cual contiene mapas y estadísticas relevantes de carácter sociodemográfico, económico, de infraestructura, equipamiento urbano y social, de las 16 delegaciones”. Funciones de la Coordinación de Planeación Territorial. Consultado el 23/06/08. Disponible en Internet: <<http://www.df.gob.mx/jefatura/transparencia/estructura/planeación.html>>

Ha sido elaborado por la Coordinación de Planeación del Desarrollo Territorial del Gobierno del Distrito Federal en base a la información censal del INEGI, así como levantamiento de encuestas directas en campo.

La micro-región 09 es una zona que incluye zonas de diverso tipo, en cuanto a niveles de marginación, ya que cuenta con zonas urbano-marginales, así como zonas residenciales. El siguiente cuadro fue elaborado de acuerdo a los grupos de colonias, número de habitantes y el nivel de marginación correspondiente.

2. Cuadro de las colonias que integran la micro-región 09 con su respectivo nivel de marginación.

COLONIAS	POBLACION	NIVEL DE MARGINACION
1. Pedregal de Santa Úrsula	1.709	Alto
2. Santa Úrsula Xitla	3.800	Bajo
3. San Juan Tepeximilpa, Ampliación Tepeximilpa, Loma Bonita y Diamante	6.825	Muy alto
4. Tepetongo, Santísima Trinidad	1.876	Alto
5. Mesa Los Hornos, Texcaltenco, La mesa tlaxcaltenco y Paraje temastitla	10.157	Muy alto
6. Pedregal de las Águilas	5.353	Alto
7. Los volcanes	3.385	Medio
8. Unidad Habitacional Fuentes Cantera	3.528	Bajo
9. El Mirador	3.113	Alto
10. Mirador sección 1ra	2.235	Medio
11. Mirador secciones 2da y 3ra	1.501	Medio

Fuente: Elaboración propia con datos del Atlas socioeconómico y de marginación de las Unidades Territoriales del Distrito Federal. (2008)

Podemos observar que de las 18 colonias que integran la micro-región 09, el grupo 3 y 5 se encuentran en el nivel de marginación (Muy alto) zona que corresponde a 8 colonias, mientras que el grupo 1, 4, 6 y 9 se encuentran en el nivel de marginación (Alto) zona que corresponde a 5 colonias, el grupo 7, 10 y 11 se encuentran en el nivel de marginación (Medio) zona que corresponde a 3 colonias, mientras que el grupo 2 y 8 se encuentran en el nivel de marginación (Bajo), zona que corresponde a 2 colonias.

De estos datos podemos inferir que la micro-región 09 de Tlalpan está compuesta en su mayoría por colonias marginadas, hecho que es importante tomar en cuenta ya que indica rezagos educativos importantes.

C. Rezago educativo de la micro-región 09 de Tlalpan.

1. Cuadro sobre rezago educativo de la Coordinación de Zona Tlalpan por micro-región. 2006

Micro-región	Población Analfabeta	Población sin primaria	Población sin secundaria	TOTAL
1401	821	1890	4602	7313
1402	1073	2797	7139	11009
1403	1026	2509	6382	9917
1404	1083	3078	8200	12361
1405	1275	3141	7465	11881
1406	777	2471	8236	11484
1407	2143	5464	12042	19649
1408	1359	3270	7801	12430
1409	1467	3759	8819	14045
1410	636	1963	4769	7368
1411	953	2619	5977	9549
Total	12613	32961	81432	127006

Fuente: Coordinación de Zona Tlalpan. Rezago educativo por micro-región. Planeación 2006.

En México desde 1991, se estableció que para obtener el nivel educativo adecuado era necesario cursar nueve años de educación básica, ya que en estos nueve años la persona adquiere las habilidades necesarias que le permiten desenvolverse adecuadamente en la sociedad. Por lo cual [.....] aquellas personas que no han cursado los nueve años del sistema educativo se encuentran en situación de rezago educativo.

Consultado el 5/09/08. Disponible en: <http://www.unescomexico.org/educacion/rezago_educativo.htm>

2. Cuadro sobre rezago educativo de la micro-región 09 de Tlalpan por AGEBS. 2006

AGEBS	Población Analfabeta	Población sin primaria	Población sin secundaria	TOTAL	Colonias a las que corresponden
1093-9	40	135	333	508	Santa Ursula
1107-2	202	452	1254	1908	Pedregal S. U
1222-5	161	462	864	1487	Hornos
1156-6	5	16	32	53	Mirador
1116-1	180	360	872	1412	Mirador 1a
1111-9	144	337	798	1279	Pedregal S. U
1114-2	35	168	391	594	Volcanes
1108-7	0	7	49	56	Sta. Ursula X
1109-1	5	13	32	50	Sta. Ursula X
1223-A	174	444	977	1595	Tepetongo
1227-8	84	230	570	884	Tepeximilpa
1142-4	123	300	635	1058	Mirador 2a,3a
1208-5	12	53	171	236	Texcaltenco
1228-2	52	122	325	499	Tlaxcaltenco
Total	1467	3759	8819	14045	

Fuente: Coordinación de Zona Tlalpan. Rezago educativo micro-región 09. Técnico docente: Evangelina Chavero Vázquez. Clave: 1409. Planeación 2006.

Una Área Geoestadística Básica (AGEB) es la unidad mínima de análisis a través de la cual el INEGI reporta sus censos, tanto de Población y Vivienda como Económicos. Los AGEBS son, físicamente, la suma de varias manzanas dentro de una cartografía.

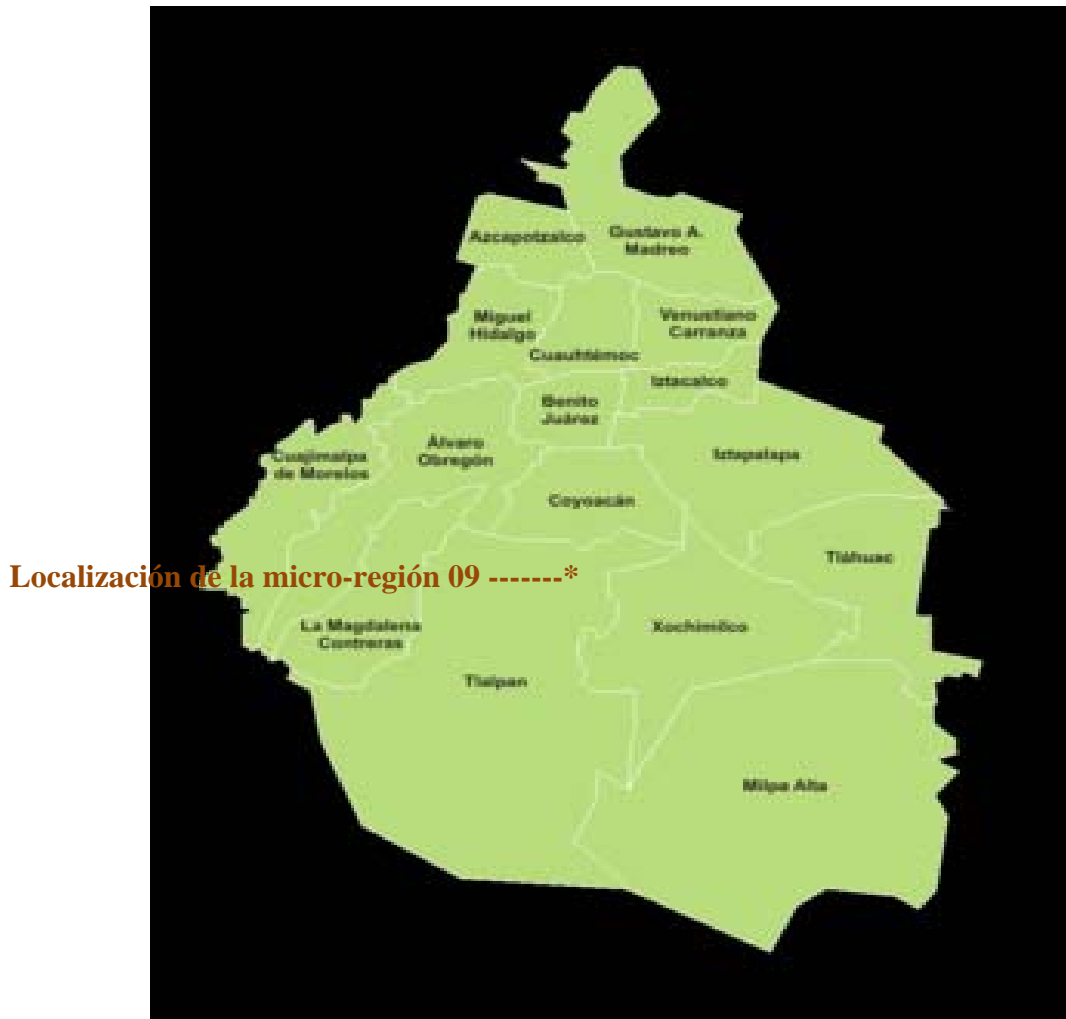
Consultado el 5/09/08. Disponible en <http://mapsmind.editme.com/ageb>

Enfatizo en negritas los AGEBS de la micro-región 09 en donde existe mayor índice de rezago educativo y coincide con las colonias que mayor nivel de marginación.

D. Ubicación geográfica de la micro-región 09 de Tlalpan.

1. Mapa de la delegación Tlalpan y la ubicación de la micro-región 09.

La Delegación Tlalpan organizada como una Coordinación de Zona por el INEA D.F, se encuentra dividida a su vez en 11 micro-regiones, de las cuales la 09 corresponde al estudio de caso de esta investigación, localizándose al sur de la Delegación.



3. Mapa con la delimitación geográfica de la micro-región 09 de Tlalpan por AGEB's



La micro-región 09 de Tlalpan, correspondiente al INEA D.F, es una zona urbano-marginal con niveles importantes en cuanto a rezago educativo y existen ocho círculos de estudio que atienden dicha problemática.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE RESULTADOS.

En este capítulo muestro de manera sistemática la información obtenida a través de los instrumentos elaborados durante la presente investigación, para contar con un panorama integral sobre la praxis educativa de cada uno de los asesores.

A continuación expongo la desagregación de los indicadores básicos que se tomaron en cuenta para llevar a cabo el análisis cuali-cuantitativo en la presente investigación.

Cualitativos	Entrevistas	Perfil de asesores
		Formación y capacitación
		Motivaciones y expectativas
		Problemas en la enseñanza
		Problemas en el grupo
Indicadores		
	Observaciones	Estrategias de enseñanza-aprendizaje
		Material didáctico utilizado
		Actitud del asesor
Cuantitativos		Inscripción, Atención, Acreditación y Certificación.

En cuanto a las entrevistas, el instrumento se construyó considerando 3 dimensiones o bloques importantes; formación, capacitación en el INEA y experiencia como asesor, estableciendo 22 variables de diverso tipo. Se aplicaron 8 entrevistas a asesores, de los 10 grupos, debido a que dos de ellos impartían las asesorías fuera de la micro-región, a pesar de pertenecer al punto de encuentro. Y una entrevista aplicada a la Técnico-Docente responsable de la micro-región 09.

En cuanto a las observaciones, señalo el comportamiento de cada uno de los círculos de estudio de acuerdo a las variables establecidas en el instrumento –cédula de observación por día y por semana- utilizando el método de observación participante, durante tres meses, en ocho círculos de estudio.

En cuanto a los indicadores cuantitativos presento la evaluación contra meta anual 2007 por coordinaciones de zona, resaltando los datos de la Coordinación de Zona 14 correspondiente a la Delegación Tlalpan, posteriormente muestro la evaluación contra

meta anual 2007 de las 11 micro-regiones de Tlalpan, destacando a su vez el lugar que ocupa la micro-región 09 y por último señalo de manera comparativa en qué medida cubre cada círculo de estudios los indicadores de atención, inscripción, acreditación y certificación (mayo-diciembre 2007).

Finalmente el análisis integral se elaboró con base en los resultados de los indicadores cualitativos en correlación con los resultados de los indicadores cuantitativos, a partir de cuatro categorías de análisis correspondientes a las aportaciones teóricas más importantes citadas en el capítulo II.

A. Indicadores cualitativos.

1. Análisis de las entrevistas.

Perfil de los asesores. (8)

En cuanto al perfil de asesores en la micro-región 09 se ha encontrado que el 50% de los asesores entrevistados tiene entre 17 y 22 años de edad, mientras que el 50% restante tiene entre 24 y 26 años, de lo cual se puede inferir que el primer grupo al ser más joven no necesariamente cuenta con motivaciones de tipo pedagógicas, mientras que el segundo grupo al contar con una licenciatura definida en el área educativa busca adquirir experiencia docente.

En cuanto al estado civil el 100% de los asesores entrevistados se encuentran solteros, lo cual resulta ser un hecho significativo, ya que el esquema de voluntariado que tiene el INEA, y el tipo de remuneración simbólica no haría posible a una persona casada con mayores responsabilidades económicas ingresar como asesor.

En lo que se refiere a la ocupación el 50% son estudiantes, mientras que el 50% restante son empleados de diverso tipo, al existir estos dos grupos podemos concluir que tienen necesidades, motivaciones y expectativas diferentes, lo cual repercute directamente en su desempeño.

En cuanto a la escolaridad tenemos que el 50% de los asesores entrevistados han concluido el nivel medio superior y el 50% restante han concluido el nivel de licenciatura, de los cuales ninguno es titulado y en tres casos sus licenciaturas corresponden al área educativa, lo cual permite sostener que es muy probable que el segundo grupo busca en la figura del asesor, adquirir experiencia docente, a diferencia del primer grupo que aún no cuenta con aspiraciones vocacionales bien definidas.

Cuadro No. 1 *

Cuál es tu antigüedad como asesor?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 a 11 meses	4	50.0	50.0	50.0
	un año	2	25.0	25.0	75.0
	3 años	1	12.5	12.5	87.5
	5 años	1	12.5	12.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

En el cuadro no. 1 se muestra que el 75% de los asesores tienen una antigüedad máxima de un año y el 25% tiene entre 3 y 5 años de antigüedad, de lo cual podemos inducir que existe un alto índice de movilidad de asesores, fenómeno que se puede constatar en investigaciones del INEA donde indican que “en promedio, 80% de los asesores tienen menos de un año en los círculos de estudio” (Constantino en INEA 2007: 12). Lo cual afecta directamente los procesos de capacitación dirigidos a los asesores, por lo que es prácticamente insostenible hablar de profesionalización ante esta situación y confirma el supuesto central sobre la seguridad laboral y no el voluntariado.

Motivaciones y expectativas.

En cuanto a la principal motivación para ser asesor se encontró que el 50% de los asesores entrevistados su motivación principal es adquirir experiencia docente y gusto por la docencia, mientras que el 37.5% de los asesores entrevistados tienen como principal motivación el tiempo libre con el que cuentan. Finalmente el 12.5% nos habla de un interés por cubrir un requisito institucional como es el servicio social, y que corresponde al grupo de edad que va de 17 a 22 años. De lo cual podemos inferir que solamente el primer grupo al tener motivaciones de tipo pedagógicas tendrá un desempeño diferente al resto, ya que incluso cuentan con una licenciatura asociada al área educativa.

*Las entrevistas fueron sistematizadas con el programa estadístico Statistical Program for Social Science V 11.0 (SPSS) por lo que los cuadros finales aparecen en inglés. La traducción correspondiente es: Frecuencia, Porcentaje, Porcentaje Válido y Porcentaje Acumulativo.

Cuadro No. 2

Cuáles eran tus expectativas iniciales?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ayudar a la gente	4	50.0	50.0	50.0
aprender a ser maestro	4	50.0	50.0	100.0
Total	8	100.0	100.0	

El cuadro no. 2 nos muestra que el 50% de los asesores entrevistados mencionaron que sus expectativas iniciales fueron ayudar a la gente, mientras que el 50% restante mencionó que sus expectativas fueron aprender a ser maestro, es un hecho relevante ya que podemos deducir que solamente la mitad de los asesores tienen expectativas de corte pedagógico, correspondientes al grupo de edad que va de los 24 a los 26 años de edad. Lo cual confirma que sólo quienes poseen estudios en el área educativa tienen objetivos de corte pedagógico, mientras los que tienen objetivos filantrópicos no cuentan con una formación en el área educativa.

En cuanto a la siguiente variable nos indica que el 100% de los asesores entrevistados mencionaron que sus expectativas iniciales se han cumplido, es decir, tanto las expectativas filantrópicas como las pedagógicas.

Formación y capacitación en el INEA.

En cuanto a la capacitación recibida en el INEA tenemos que sólo el 37.5% de los asesores entrevistados han recibido algún tipo de capacitación, mientras que el 62.5% no han recibido capacitación de ningún tipo, lo cual muestra que si bien existe una política de capacitación en el INEA dirigida a los asesores que se vinculan en el proyecto Puntos de encuentro ésta tiene una cobertura limitada; sujeta a condiciones y criterios poco claros para los asesores.

Cuadro No. 3

Si has recibido capacitación, cuál ha sido?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid La Palabra (alfabetización)	1	12.5	12.5	12.5
MEVyT 10 - 14	1	12.5	12.5	25.0
etica y valores	1	12.5	12.5	37.5
No contesta	5	62.5	62.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Cuadro No. 4

De qué tipo de curso?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	formación sobre adultos	1	12.5	12.5	12.5
	valores y ética	1	12.5	12.5	25.0
	formación sobre niños	1	12.5	12.5	37.5
	No contesta	5	62.5	62.5	100.0
	Total	8	100.0	100.0	

Los cuadros 3 y 4 nos indican que del 37.5% de asesores entrevistados que recibieron capacitación, fueron cursos de distinto tipo, lo cual indica que reciben una capacitación que no se encuentra del todo relacionada con sus tareas como asesores y con las necesidades grupales, por lo que se puede señalar que no hay una capacitación inicial homogénea, ni una capacitación permanente, de tal manera que esta situación denota una debilidad estructural al no contar con asesores capacitados de manera eficiente.

Por otro lado en la variable “cómo consideras esta capacitación”, se encontró que de los asesores entrevistados que recibieron capacitación el 25% la considera buena porque aprendió diferentes ejercicios y técnicas, mientras que el 12.5% la considera mala por no tratarse del tema esperado y por último para el 62.5% no aplica porque no recibió ningún tipo de capacitación. De lo cual podemos inducir que algunos asesores pueden obtener un beneficio directo de las capacitaciones, sin embargo es importante hacer notar que la mayoría no ha recibido ningún tipo de capacitación, la pregunta es ¿qué sucede con los cursos? ¿Cómo repercute este vacío en el desempeño de los asesores?

En cuanto a la plática inicial que imparte la Técnico-Docente, donde les explica de manera muy general el sistema del INEA y sustituye de manera precaria la capacitación formal que no han recibido la mayoría de los asesores, situación que afecta directamente su desempeño, ya que la capacitación pedagógica queda fuera de dicha plática. Siendo así, tenemos que el 37.5% de los asesores entrevistados consideran suficiente la plática inicial que les dio la Técnico Docente y el 62.5% la considera insuficiente por diversos motivos, entre ellos; plática tardía, necesario conocer el sistema, trata aspectos muy generales, usan terminología complicada.

Problemas en la enseñanza.

En lo que se refiere a los principales obstáculos en su ejercicio docente se encontró que los asesores distinguen tres tipos de obstáculos que enfrentan diariamente; de corte institucional (escasez de material) que corresponde a un 37.5%, de corte pedagógico-didáctico (enseñanza de matemáticas de secundaria, atender diversidad de niveles escolares, comunicación con adultos indígenas) que corresponde a un 37.5% y de comunidad (problemas personales de los educandos, deserción de los educandos) que finalmente corresponde a un 25%. Esta información nos indica que la mayoría de los obstáculos se deben a problemáticas o rezagos institucionales, por un lado la limitada cobertura de material para educandos y por otro la limitada capacitación a los asesores.

En cuanto al método de enseñanza aplicado en el círculo de estudios se encontró que el 25% de los asesores entrevistados utilizan todos los sentidos de los educandos como método de enseñanza, mientras que otro 25% menciona que realiza una evaluación previa al empezar, el 12.5% utiliza cartones con sílabas para sonidos en alfabetización, otro 12.5% impulsa la lectura de comprensión, otro 12.5% menciona que va de lo simple a lo complejo y por último el 12.5% restante menciona que con cada educando se enseña diferente. Por la dispersión de respuestas obtenidas podemos inducir que cada uno de los asesores ha buscado por distintos medios que sus educandos logren un aprendizaje y no cuentan con métodos definidos para cada área del conocimiento, nivel educativo, características y necesidades del educando. Lo cual pone en evidencia la ausencia de un programa de capacitación para asesores y el costo de esta ausencia es muy alto, ya que el 75% de los asesores no tienen experiencia mayor a 1 año.

Cuadro No. 5

Algún método para verificar el aprendizaje

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ejercicios en cuaderno o pizarrón	6	75.0	75.0	75.0
ejercicios del módulo (material de apoyo)	1	12.5	12.5	87.5
preguntas para confirmar	1	12.5	12.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

El cuadro no. 5 muestra que el 75% de los asesores entrevistados verifican el aprendizaje de los educandos mediante ejercicios en cuaderno o pizarrón, mientras que el

12.5% lo hace con ejercicios del módulo (material del educando) y el 12.5% restante lo hace con preguntas para confirmar. Por lo que podemos inducir que cuentan con métodos de evaluación tradicionales, que los asesores conocen por su experiencia escolar previa y por su experiencia docente en el círculo de estudios.

En cuanto a la variable “qué haces cuando no aprenden el tema”, tenemos que el 62.5% de los asesores entrevistados utilizan como estrategia explicar de una manera diferente cuando el educando no aprende, mientras que el 37.5% utiliza ejemplos de la vida cotidiana. De lo cual podemos deducir que estos métodos suelen desarrollarse por experiencia docente en el grupo y sentido común más que por una capacitación formal en donde les indiquen cómo llevar a cabo una valoración cualitativa del aprendizaje. Por lo que tiene un costo muy alto que exista una elevada movilidad de asesores, ya que quién ha desarrollado cierta experiencia no continúa por más de un año como asesor.

Por otro lado la variable “qué haces cuando un educando reprueba examen”, tenemos que el 75% de los asesores entrevistados preguntan a los educandos sobre las dificultades que tuvieron durante el examen, el 12.5% trabaja con otro módulo y el 12.5% restante deja que el educando repase por su propia cuenta. Lo cual nos muestra que las diferentes estrategias han sido desarrolladas de acuerdo a la experiencia de cada asesor, siendo el primer grupo (75%) quienes obtienen mejores resultados de acreditación en sus grupos.

Problemas en el grupo.

En lo que se refiere a problemáticas en el grupo, el 87.5% de los asesores entrevistados consideran necesaria una atención diferente para jóvenes y adultos para facilitar y mejorar la atención de estos grupos, de acuerdo a su experiencia docente en los círculos de estudio, a pesar de que el modelo curricular no hace distinciones entre ambos grupos de edad.

Cuadro No. 6

Por qué requieren atención diferenciada

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid sí, los jóvenes son más independientes	3	37.5	37.5	37.5
sí, requieren mejor preparación para la secundaria	3	37.5	37.5	75.0
sí, jóvenes tienen experiencia escolar formal	1	12.5	12.5	87.5
No contesta	1	12.5	12.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Este cuadro nos indica que el 37.5% de los asesores entrevistados considera que se requiere de una atención diferenciada porque los jóvenes son más independientes, el 37.5% restante menciona que es necesaria una mejor preparación para la secundaria, un 12.5% menciona que los jóvenes tienen más experiencia escolar y el 12.5% restante no contesta. Lo cual nos muestra que de acuerdo a la experiencia del asesor es necesario realizar una división ya sea por grupo de edad, por nivel educativo, por hábitos y habilidades de lecto-escritura. De hecho como parte de la tarea del asesor procuran de facto una atención diferenciada.

En cuanto a la variable “qué haces cuando desconoces el tema a enseñar”, tenemos que el 50% de los asesores entrevistados revisan el material del INEA, el 37.5% investiga en libros externos y el 12.5% solicita asesoría con un profesor de nivel medio superior. De lo cual podemos desprender que los asesores de manera autónoma se hacen de diferentes medios para mejorar sus asesorías, tal como lo menciona la Técnico Docente en la entrevista que le fue aplicada “la autoformación, el asesor despertará las estrategias de enseñanza”, considero positivo que los asesores busquen sus propios métodos, sin embargo, ¿no es responsabilidad de la Subdirección de Formación, hacerles llegar diversas estrategias y herramientas didácticas a los asesores? Ya que la importancia de impartir

asesoría profesional en la comunidad, radica en la calidad educativa que reciben los educandos, así como los resultados a largo plazo que pueden generar a nivel comunitario y por supuesto, disminuir los índices de rezago educativo de manera eficiente en comunidades marginadas.

Por otro lado en cuanto a la deserción como problemática importante se encontró que el 62.5% de los asesores entrevistados consideran que se debe a los problemas personales de los educandos, mientras que el 25% menciona que es por la indecisión de los educandos y el 12.5% restante dice que es por reprobación de módulos. Opinión que nos muestra que los asesores visualizan la deserción como un problema de comunidad, trasladando el peso de la responsabilidad a los educandos, distante al sistema del INEA, incluso ajeno a su trabajo como asesores. Esta percepción nos indica que al considerarlo como problema comunitario, los asesores no demandan a la institución capacitación permanente, mejores cursos de capacitación y solucionar problemas como la cobertura de material para educandos, entre otros.

Cuadro No. 7

Por qué razones no se certifican los educandos?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid no son fáciles de resolver los ejercicios de libros	1	12.5	12.5	12.5
reprueban varias veces el mismo módulo	1	12.5	12.5	25.0
no son constantes en el estudio	4	50.0	50.0	75.0
depende de la atención del asesor	1	12.5	12.5	87.5
no he pensado en ello	1	12.5	12.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

El cuadro no.7 nos indica que el 50% de los asesores entrevistados consideran que los educandos no certifican por su inconsistencia, el 12.5% dice que no son fáciles los ejercicios de los módulos, el 12.5% dice que reprueban varias veces el mismo módulo, el 12.5% menciona que depende de la atención del asesor y el 12.5% restante no ha pensado en ello. La mayoría de los asesores consideran que el problema de la certificación se debe a problemas relacionados con los educandos, sin embargo el 37.5% alude al contenido del

programa y a la atención del asesor, siendo importantes y significativas estas respuestas ya que involucran directamente al sistema del INEA.

En la siguiente variable encontramos que el 62.5% de los asesores entrevistados consideran que los adultos son quienes mayor problema presentan para certificar, mientras que el 25% consideran que son los adolescentes y finalmente el 12.5% menciona que ambos grupos tienen dificultades.

Cuadro No. 8

Cómo enfrentas el problema de la certificación?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid platico con educandos para que no abandonen	6	75.0	75.0	75.0
dedica más tiempo a adultos	1	12.5	12.5	87.5
no me gusta presionarlos, que sigan su ritmo	1	12.5	12.5	100.0
Total	8	100.0	100.0	

Este cuadro nos indica que el 75% de los asesores entrevistados platican con sus educandos para motivarlos a certificar y que no abandonen el sistema, el 12.5% le dedica más tiempo a los adultos y el 12.5% restante menciona que no le gusta presionarlos. De tal forma que desde la percepción de los asesores la no certificación radica en los educandos, eludiendo la responsabilidad compartida entre el programa institucional del INEA y su propio desempeño.

En cuanto a la reincorporación de los educandos como otra problemática importante, el 75% de los asesores entrevistados llaman por teléfono para intentar reincorporar a los educandos, sin embargo no consiguen hacerlo, probablemente porque a los ex-educandos ya no les interesa continuar o no tienen tiempo para regresar al círculo de estudios. Mientras que el 12.5% lo hacen con difusión, carteles y volanteo, el 12.5% restante llama por teléfono y funcionó en dos ocasiones. De lo cual podemos deducir que el INEA no cuenta con programas o incentivos institucionales para llevar a cabo las reincorporaciones y lo delega a los asesores, con escasa respuesta de la población.

Materiales dirigidos a los asesores.

En cuanto a las guías para el asesor que acompañan cada módulo; el 62.5% de los asesores entrevistados las consideran como un índice de temas solamente, el 12.5% no sabe, porque no las ha revisado, el 12.5% menciona que sirven como introducción al módulo pero sin estrategias de aprendizaje y el 12.5% restante dice que contienen información sobre el módulo y aspectos didácticos básicos. De tal manera que podemos concluir que estos materiales no son considerados por todos los asesores como una herramienta básica que aporte elementos didácticos, por lo que no son utilizados por los asesores. Sin embargo en el paquete del asesor se menciona que *el objetivo principal de las guías es apoyar al asesor en el conocimiento de los diferentes paquetes modulares y cómo trabajarlos con los educandos, ya que contiene el propósito, unidades del módulo, recomendaciones didácticas para algunos temas, competencias que debe desarrollar y formas de evaluación.* (Libro del asesor, Paquete del asesor 2003:70) En este sentido se expresa una contradicción ya que al parecer las guías no cumplen totalmente con su objetivo didáctico.

Cuadro No. 9

Usas el paquete del asesor?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Sí	2	25.0	25.0	25.0
No	6	75.0	75.0	100.0
Total	8	100.0	100.0	

En cuanto al paquete del asesor tenemos que el 75% de los asesores entrevistados no lo conocen y el 25% restante si cuenta con dicho material. Es importante resaltar que dicho paquete contiene información elemental sobre el modelo educativo MEVyT, el quehacer del asesor, información sobre los diversos paquetes modulares, evaluación, acreditación y certificación, entre otros. Por lo que al no poseer este material pierden información importante que podrían aplicar en sus círculos de estudio; si a esta situación le sumamos la poca experiencia, poca formación y sólo deseos de aprender a ser docente, son previsible los resultados de su desempeño. De hecho es importante resaltar que el 25% que si cuenta con este material, son los asesores que tienen una antigüedad correspondiente a 3 y 5 años, por lo que la entrega de este paquete puede ser selectiva, en

base a la permanencia y constancia de los asesores, siendo grave este hecho ya que la mayoría no permanece como asesor por más de un año.

De aquellos asesores que cuentan con el paquete del asesor, el 12.5% considera que es buena la información y se puede aplicar, mientras que el 12.5% menciona que no se puede aplicar la planeación sugerida por diversidad de grupos y el 75% no contesta la pregunta, porque no cuenta con dicho material.

Por otro lado, considero pertinente llevar a cabo algunas correlaciones de variables, que nos aportan mayor información, tales como:

Cuadro No. 10

¿Cuál es tu principal motivación para ser asesor?							
	Gusto por la docencia	Por tener tiempo libre	Adquirir experiencia docente	Realizar servicio social	Total	%	
¿Cuál es tu antigüedad como asesor?	1 a 11 meses	0	0	3	4	50	
	1 año	0	2	0	2	25	
	3 años	1	0	0	1	12.5	
	5 años	0	1	0	1	12.5	
Total		1	3	3	8		

De los 8 asesores entrevistados el 50% que tienen menos de un año, quieren adquirir experiencia docente o realizar servicio social, mientras que el 25% que han permanecido durante un año, es por tener tiempo libre, el 12.5% que ha permanecido 3 años lo hace por gusto a la docencia y el 12.5% que ha permanecido 5 años lo hace por tener tiempo libre. Por lo que podemos inducir que quienes permanecen por un periodo prolongado son aquellos que cuentan con más tiempo libre, no quien tiene interés y

formación en el área educativa, ya que estos últimos al adquirir un poco de experiencia, se marchan para continuar con sus aspiraciones de tipo profesional; por lo que a manera de hipótesis podemos decir que a pesar de que no se cubren las metas institucionales y no existe un desempeño favorable, es suficiente tener motivaciones altruistas para ser asesor, lo cual tiene un costo muy alto para el INEA en términos de eficiencia institucional.

Cuadro No. 11

¿Cuál es tu ocupación?						
			Estudiante	Empleado	Total	%
¿Cuál es tu antigüedad como asesor?	1 a 11 meses		1 (12.5%)	3	4	37.5
	1 año		2	0	2	25
	3 años		0	1	1	12.5
	5 años		1	0	1	12.5
	Total		4	4	8	

De los asesores que han permanecido menos de un año el 37.5% son empleados y el 12.5% son estudiantes, de los que han permanecido un año el 25 % son estudiantes, de los que permanecen durante 3 años el 12.5% son empleados y de los que permanecen por 5 años el 12.5 % son estudiantes. Por lo que podemos señalar que son los estudiantes, quienes de alguna manera cuentan con una situación económica estable y cuentan con tiempo libre, lo cual les permite continuar con el compromiso “social” como voluntarios por un periodo más prolongado, a diferencia de los que son empleados.

Cuadro No. 12

¿Cuál es tu ocupación?						
			estudiante	empleado	Total	%
¿Cuál es tu escolaridad?	Medio superior (bachillerato)		4	0	4	50
	Licenciatura		0	4	4	50
	Total		4	4	8	

El 50% de los asesores que cuentan con nivel educativo medio superior son estudiantes, mientras que el 50% restante cuentan con nivel educativo licenciatura, son

empleados y sus estudios están relacionados con el área educativa, Pedagogía, Lic. en Educación Preescolar, Docencia, lo que nos indica claramente que buscan en la actividad de asesor adquirir experiencia y contacto con el área laboral que han decidido estudiar, aunado a la experiencia laboral formal en sus primeros empleos; es importante resaltar que, este último grupo permanece por menor tiempo en el INEA, justamente por sus aspiraciones profesionales.

En cuanto a la plática inicial del técnico docente sobre el sistema del INEA, en correlación con la ocupación, el 62.5% de los asesores entrevistados la consideran insuficiente; porque no explican equivalencias de módulos, plática tardía, necesario conocer el sistema, trata aspectos muy generales y usan términos complicados, de los cuales sólo el 25% son empleados y el 37.5% estudiantes, mientras que el 37.5% de los asesores que la consideran suficiente por no requerir capacitación y porque aclaran dudas, el 25% son estudiantes y el 12.5% empleados. De lo cual podemos deducir que la ocupación no determina la opinión sobre la plática inicial del Técnico Docente. Sin embargo al no contar con información precisa sobre el programa del INEA y su parte operativa, tiene un costo muy alto al impactar directamente en el desempeño de los asesores.

Cuadro No. 13

		¿Cuáles eran tus expectativas iniciales?			
		Ayudar a la gente	Aprender a ser maestro	Total	%
¿Hay algún método que Utilices en tus asesorías?	Cartones con sílabas	1	0	1	
	Para sonidos, recortes				
	Todos los sentidos de Los educandos	2	0	2	
	Impulso la lectura de Comprensión	1	0	1	50
	Evaluación previa al empezar	0	2	2	
	De lo simple a lo complejo	0	1	1	
	Con cada uno se enseña diferente	0	1	1	50
	Total	4	4	8	

De los asesores entrevistados el 50% tuvo como expectativas iniciales ayudar a la gente y el 50% restante aprender a ser maestro, podemos observar que el primer grupo que tiene expectativas altruistas, cuenta con “métodos” de aprendizaje que han sido extraídos de la experiencia escolar tradicional previa y de la experiencia como asesores, mientras que el segundo grupo que tiene una expectativa pedagógica ha desarrollado métodos que se encuentran más cercanos a la educación de adultos (evaluación previa al empezar, de lo simple a lo complejo, con cada uno se enseña diferente) y estos “métodos” también provienen de su experiencia como asesores y no de la escasa capacitación que han recibido.

Cuadro No. 14

		¿Cuál es tu ocupación?					
		estudiante	empleado	Total	%		
Algún método para Verificar aprendizaje	Ejercicios en cuaderno	4	2	6	75		
	O pizarrón						
	Ejercicios del módulo	0	1	1	12.5		
	Preguntas para confirmar	0	1	1	12.5		
Total		4	4	8			

El 75% de los asesores entrevistados utilizan métodos tradicionales para verificar el aprendizaje en sus educandos, teniendo como ocupación, la de estudiantes, ya que son métodos que con frecuencia conocieron en sus propias experiencias escolares. Es pertinente realizar la siguiente pregunta, ¿Cómo se lleva a cabo la tarea del asesor, en tanto tiene únicamente referentes docentes, de acuerdo a su experiencia como alumno, qué calidad educativa reciben los educandos? Mientras que el 12.5% sigue solamente el material del apoyo del INEA y el 12.5% restante realiza preguntas para confirmar. Lo cual nos indica que no cuentan con una metodología para llevar a cabo evaluaciones cualitativas en sus círculos de estudio y por otro lado se hace evidente que una debilidad importante del programa formativo del INEA radica en que los asesores al no contar con una capacitación adecuada, permanente y eficiente, no logran tener un desempeño satisfactorio.

Cuadro No. 15

		¿Cuál es tu antigüedad como asesor?					
		1 a 11 meses	1 año	3 años	5 años	Total	%
¿Por qué razones se Certifican los educandos?	No son fáciles de resolver Los ejercicios de los libros	1	0	0	0	1	12.5
	Reprueban varias veces el Mismo módulo	1	0	0	0	1	12.5
	No son constantes en el Estudio	2	2	0	0	4	50
	Depende de la atención del asesor	0	0	1	0	1	12.5
	No he pensado en ello	0	0	0	1	1	12.5
Total		4	2	1	1	8	

De los asesores entrevistados el 62.5% perciben que los educandos no certifican porque no son constantes, mientras que el 12.5% menciona que es por la dificultad de los ejercicios del módulo, todos ellos contando con poca experiencia, trasladan la problemática hacia la responsabilidad de los educandos, por otro lado el 12.5% que tiene 3 años de experiencia menciona que es debido a la atención del asesor y el 12.5% restante menciona que no ha pensado en ello, a pesar de contar con 5 años de experiencia en el área, datos que resultan significativos debido a que se puede detectar que a mayor experiencia se identifican dos percepciones muy distintas sobre la no certificación, de

hecho en el primer caso le otorga un peso importante a su responsabilidad como asesor, mientras que en el segundo caso no ha pensado en ello, a pesar de ser una problemática persistente en el INEA. Por lo que de manera hipotética se puede desprender que la experiencia, las motivaciones y expectativas son determinantes en la percepción de su función como asesor, hecho que impacta directamente en su desempeño.

En lo que se refiere a la correlación de opinión de las guías con antigüedad como asesor, tenemos que de los asesores entrevistados el 62.5% opinan que las guías del asesor que contiene cada módulo, sólo sirven de manera muy general, presentando aspectos básicos, siendo que estos asesores tienen entre un año y menos de un año de experiencia, mientras que el 12.5% opina que sirve de manera general y cuenta con 5 años de experiencia, por otro lado el 12.5% opina que son complicadas sobre todo en el área de matemáticas y cuenta con 3 años de experiencia, y el 12.5% restante no ha revisado en ningún momento las guías del asesor por lo que no cuenta con una opinión, tiene menos de un año de experiencia. En su mayoría no consideran importantes las guías del asesor que acompañan cada módulo y no las utilizan independientemente de su antigüedad. Hecho relevante ya que al carecer de capacitación formal, las guías son el elemento articulador del programa que subsana carencias de tipo didácticas, de tal manera que los asesores buscan resolver los problemas de asesoría sin apoyo institucional y queda aquí al menos parcialmente en evidencia una debilidad importante en el sistema del INEA.

Cuadro No. 16

		¿Cuál es tu antigüedad como asesor?					Total	%
		1 a 11 meses	1 año	3 años	5 años			
¿Usas el paquete del asesor?	Si	0	0	1	1	2	25	
	No	4	2	0	0	6	75	
Total		4	2	1	1	8		

En el cuadro no. 16 donde se correlaciona “uso del paquete del asesor con antigüedad”, tenemos que de los asesores entrevistados sólo el 25 % usan el paquete del asesor y cuentan con mayor experiencia, entre 3 y 5 años, mientras que el 75% restante no lo utiliza porque no cuenta con él. De ello podemos concluir que es un material que sólo se proporciona a quienes tienen una mayor permanencia, por lo que la entrega de este material puede ser selectiva, el cual incluye estrategias didácticas, especificaciones sobre el modelo educativo actual del INEA, formas de trabajo con jóvenes y adultos, estrategias de evaluación, entre otros elementos. Información de la que se encuentran privados el 75% de los asesores, por tener una antigüedad menor de un año. De tal manera que surge la siguiente cuestión ¿Cómo se les puede requerir que cubran con ciertos resultados y metas cuantitativas, cuando trabajan en estas circunstancias?

2. Análisis de las observaciones

En este apartado se presenta el comportamiento de cada uno de los círculos de estudio, de acuerdo a las variables establecidas en el instrumento: cédula de observación por día y por semana, aplicando el método de observación participante, en todas las sesiones de cada círculo de estudio, durante tres meses.

- APACHES 1 (10-14 y nivel avanzado) Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 5 años.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Podemos observar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas en este círculo de estudio tienen que ver con el empleo del pizarrón para explicar ejercicios, revisión del llenado de los ejercicios del módulo, memorización para el área de matemáticas y en algunas ocasiones lecturas de comprensión para el programa 10-14, por lo que podemos concluir que esta asesora cuenta con estrategias poco diversificadas a pesar de que tiene grupos muy variados desde niños en el programa 10-14 hasta jóvenes y adultos en el nivel avanzado, por lo que considero no responde completamente a sus necesidades y características educativas.

Atención diferenciada por edad y por género.

En cuanto a este punto, no existe diferencia cualitativa importante para edad y género, sin embargo, es importante destacar que sólo en dos ocasiones dio mayor atención a los adultos.

Material didáctico utilizado.

Observamos que en su mayoría únicamente utiliza el material didáctico del INEA que son los módulos de distintas áreas del conocimiento dirigidos a los educandos. Lo cual nos indica que no cuenta con otras herramientas didácticas para hacer uso de otros recursos a pesar de la antigüedad que tiene.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

En relación a este punto resuelve las dudas de los educandos de manera satisfactoria, limitándose estrictamente a lo que se solicita en los módulos de los educandos.

Estrategias cuando un educando reprueba.

En este caso la asesora utiliza dos estrategias, repetir temas mediante la exposición oral y con ejercicios en el pizarrón, haciendo mayor énfasis en las dudas que tienen los educandos.

Motivación a los educandos para certificar.

Con relación a la motivación de la asesora hacia los educandos es importante notar que constantemente estimula a sus educandos a presentar exámenes y a certificar.

Actitud del asesor con los educandos.

La asesora cuenta con una actitud positiva ya que se muestra interesada por el avance y aprendizaje de sus educandos, sin embargo se notó un cambio relevante con los niños del programa 10-14, en donde se observó una actitud autoritaria y un tono de voz elevado.

- APACHES 2 (nivel inicial e intermedio) Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 1 año.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en este círculo de estudio constan de repeticiones escritas (planas de vocales, sílabas), dictados, uso del pizarrón para ejercicios de matemáticas iniciales y revisión de la resolución de los ejercicios del módulo, por lo podemos deducir que utiliza estrategias de enseñanza-aprendizaje muy tradicionales que no responden precisamente a las características y necesidades de los educandos.

Atención diferenciada por edad y por género.

No existe diferencia cualitativa importante para edad y género en este caso.

Material didáctico utilizado.

Observamos que únicamente utiliza el material didáctico del INEA, que son los módulos de distintas áreas del conocimiento dirigidos a los educandos. Lo cual nos indica que es probable que no cuente con otras herramientas didácticas para hacer uso de otros recursos.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

Resuelve las dudas de los educandos de manera satisfactoria, limitándose estrictamente a lo que se solicita en los módulos de los educandos.

Estrategias cuando un educando reprueba.

En la mayoría de las observaciones no asesoró a ningún educando, sólo en algunas ocasiones repitió temas y repasó todo el módulo con los educandos.

Motivación a los educandos para certificar.

En este caso la asesora motivaba a sus educandos para certificar en muy pocas ocasiones, en general no animaba a los educandos a concluir sus estudios.

Actitud del asesor con los educandos.

La actitud general de esta asesora durante todas las observaciones fue el desinterés y poco entusiasmo por la labor, por los educandos y su aprendizaje.

- CYBER. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 1 año.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a este círculo de estudios podemos observar que revisa la resolución de los ejercicios del módulo, cada educando pasa al escritorio donde se ubica la asesora, cuando hay dudas hacen ejercicios en el cuaderno del educando como tarea y lo revisa en la siguiente sesión, en dos ocasiones únicamente utiliza el pizarrón para explicar algunos ejercicios de matemáticas, por lo que no cuenta con estrategias de enseñanza-aprendizaje diversas que respondan a las necesidades de los educandos.

Atención diferenciada por edad y por género.

La atención de la asesora se observa con una tendencia hacia los jóvenes y a las mujeres, con un esfuerzo durante el último mes por dar una atención homogénea, posterior a la queja de dos educandos.

Material didáctico utilizado.

Observamos que únicamente utiliza el material didáctico del INEA, que son los módulos de distintas áreas del conocimiento dirigidos a los educandos. Lo cual nos indica que es probable que no cuente con otras herramientas didácticas para hacer uso de otros recursos.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

Resuelve las dudas de los educandos de manera satisfactoria, limitándose estrictamente a lo que se solicita en los módulos de los educandos.

Estrategias cuando un educando reprueba.

En este círculo de estudios se puede observar que en las cuatro ocasiones que apoyaba a algún educando que había reprobado, lo hacía repitiendo todos y cada uno de los ejercicios del módulo.

Motivación a los educandos para certificar.

En este círculo de estudios no hay motivación de la asesora hacia los educandos, solamente en dos ocasiones hubo motivación.

Actitud del asesor con los educandos.

La asesora mantiene una actitud pasiva y muy retraída, se mantiene en su escritorio y los educandos van a que les revise el avance de sus módulos. No se han formado relaciones de confianza entre la asesora y los educandos. A partir del mes de Agosto se observa un esfuerzo constante por mejorar su actitud y la atención a los educandos.

- COMEDOR MATUTINO. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 4 meses.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este círculo de estudio podemos observar que la asesora utiliza material recortable, recortes de periódico, lecturas de comprensión, ejercicios en cuaderno de educandos y revisa los avances de los módulos de cada educando, por lo que podemos concluir que esta asesora cuenta con estrategias de enseñanza-aprendizaje diversificadas que utiliza según las características de los educandos.

Atención diferenciada por edad y por género.

No existe atención diferenciada por edad debido a que es un grupo conformado por adultos mayores solamente y en cuanto al género no hay diferencia en la atención.

Material didáctico utilizado.

La asesora en este círculo de estudios hace una combinación en cuanto al material didáctico utilizado, dando más importancia al material del INEA (módulos).

Resuelve dudas satisfactoriamente.

En este círculo de estudios la asesora resuelve de manera satisfactoria las dudas de los educandos, ya que realiza diversos ejercicios para explicar dudas hasta que quede completamente claro el tema.

Estrategias cuando un educando reprueba.

Cuando un educando reprueba un examen en este círculo de estudios, la asesora repite los temas en donde hay dudas solamente como estrategia.

Motivación a los educandos para certificar.

La asesora de este círculo de estudios continuamente motiva a sus educandos a seguir adelante y a entender los temas que van viendo.

Actitud del asesor con los educandos.

La actitud de la asesora es muy positiva, ya que se interesa en los educandos, en su avance y es muy entusiasta durante su trabajo en el grupo.

- COMEDOR VESPERTINO. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 5 años.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este círculo de estudios podemos observar que la asesora hace uso de repeticiones escritas (planas) en cuaderno del educando, lecturas de comprensión para nivel inicial (alfabetización), ejercicios de matemáticas en cuaderno del educando y revisa la resolución de los ejercicios del módulo, por lo que podemos concluir que sus estrategias son poco diversificadas y no siempre responden a las necesidades de los educandos.

Atención diferenciada por edad y por género.

En este círculo de estudios no existe diferencia en la atención en cuanto a edad y género.

Material didáctico utilizado.

El material didáctico utilizado en este círculo de estudios corresponde únicamente a los módulos del INEA, lo cual indica que la asesora no hace uso de una diversidad de herramientas didácticas.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

La asesora resuelve de manera satisfactoria las dudas de los educandos.

Estrategias cuando un educando reprueba.

Repite algunos temas del módulo reprobado haciendo ejercicios en el cuaderno del educando.

Motivación a los educandos para certificar.

En este caso la asesora sí motiva de manera continua a sus educandos para seguir adelante con los módulos faltantes para certificar un nivel educativo.

Actitud del asesor con los educandos.

La asesora de este grupo mantiene una actitud positiva, ya que se muestra interesada en el avance, aprendizaje y dudas de los educandos.

NOTA: Es importante hacer notar que hay un marcado ausentismo en este grupo por parte de la asesora, esta situación influye directamente en el ausentismo de los educandos y el 9 de Agosto deja el círculo de estudios, no hay asesor que tome este grupo, por lo que los educandos se cambian de grupo.

- DEPORTIVO TLACAELE. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 11 meses.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este círculo de estudios el asesor utiliza el método expositivo con apoyo del pizarrón, haciendo ejercicios para explicar y reforzar los temas, además de revisar la resolución de los ejercicios del módulo de cada uno de los educandos. En dos ocasiones no logra resolver las dudas de los educandos y les dice que ellos deben ser autodidactas e investigar. Por lo que podemos concluir que este asesor cuenta únicamente con un método tradicional de exposición que aún cuando no funcionó en dos ocasiones no buscó estrategias alternas, de tal manera que no cuenta con las habilidades didácticas convenientes para la educación de jóvenes y adultos, según sus necesidades educativas.

Atención diferenciada por edad y por género.

Se puede observar que en este grupo si se da una atención distinta en cuanto a la edad, ya que hay una mayor atención a los adultos, a los jóvenes no se les brinda el mismo tiempo ni la misma calidad de la atención. Por otro lado también hay una atención diferenciada en cuanto al género, ya que se da una mayor atención a las mujeres. De tal manera que se privilegia la atención a las mujeres adultas.

Material didáctico utilizado.

En este grupo solamente se utilizan los módulos INEA como material didáctico, lo cual nos indica que el asesor carece del conocimiento de las diversas herramientas didácticas que se utilizan en la educación de jóvenes y adultos.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

En este círculo de estudios normalmente se resuelven de manera satisfactoria las dudas de los educandos, excepto en dos ocasiones que el asesor no resuelve las dudas de un par de educandos y no busca ninguna estrategia de enseñanza-aprendizaje distinta.

Estrategias cuando un educando reprueba.

En este grupo se repiten los temas del módulo reprobado con el método expositivo haciendo uso del pizarrón únicamente.

Motivación a los educandos para certificar.

Durante la primera y segunda semana de observación si hay una motivación constante del asesor para con los educandos, situación que se modifica a partir de la tercera semana hasta el 30 de julio 2007, fecha en que el asesor deja el círculo de estudios.

Actitud del asesor con los educandos.

El asesor de este grupo no tiene una actitud positiva, de hecho no muestra interés por el avance de los educandos, más bien habla en las asesorías de asuntos personales.

- SECOFI. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 7 meses.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este círculo de estudios el asesor lleva a cabo ejercicios en cuaderno con los educandos para reforzar diferentes temas, enseña matemáticas básicas con monedas y billetes, lectura de comprensión para nivel inicial, hace uso del pizarrón para explicar algunos temas de matemáticas, español y geografía, revisa el avance de los educandos en los módulos, por lo que podemos concluir que en este grupo se utilizan estrategias tradicionales y al mismo tiempo el asesor busca algunas herramientas distintas de acuerdo a las necesidades de cada educando, debido a que planea cada una de las asesorías. Sin embargo existe un problema en la lectura de comprensión con una adulta indígena que no logra ser superado completamente.

Atención diferenciada por edad y por género.

En este grupo no existe diferencia importante en cuanto a la atención que da en cada una de las asesorías, sólo se pudo observar en una ocasión una inclinación hacia las mujeres adultas y los hombres jóvenes.

Material didáctico utilizado.

En su mayoría utiliza el material didáctico proporcionado por el INEA y en dos ocasiones utilizó material externo para complementar las asesorías.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

Las dudas se resuelven de manera satisfactoria en este círculo de estudios.

Estrategias cuando un educando reprueba.

Por un lado repite temas reforzando con ejercicios en pizarrón y en otro caso repasa lectura de comprensión, debido a que se detectó problema en la comprensión de las instrucciones del examen.

Motivación a los educandos para certificar.

En este círculo de estudios el asesor motiva continuamente a los educandos a concluir cada uno de los módulos para certificar.

Actitud del asesor con los educandos.

El asesor en este grupo cuenta con una actitud positiva, es muy amable con los educandos, se encuentra interesado por su aprendizaje y avance, motivándolos continuamente para presentar examen.

- TEXCALTENCO. Antigüedad del asesor en el sistema del INEA. 4 meses.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En este círculo de estudios la asesora utiliza distintas estrategias tales como; hace preguntas a los educandos sobre el tema visto, lecturas de comprensión, con vocales hechas de distintos materiales, sílabas en cartones de colores y material recortable realiza ejercicios con una educando de nivel inicial, método expositivo haciendo uso de situaciones cotidianas para explicar diversos temas, hace uso del pizarrón para matemáticas de secundaria, preparando a los educandos para examen, revisa que los ejercicios de los módulos de cada educando estén correctamente contestados y continúan en el llenado de los mismos. Además es notoria la planeación de las asesorías. Por lo que podemos concluir que cuenta con estrategias y herramientas didácticas diversificadas, respondiendo a las necesidades educativas de los alumnos.

Atención diferenciada por edad y por género.

En este grupo no existe atención diferenciada por edad y por género, sólo en una asesoría se percibió una mayor confianza con mujeres.

Material didáctico utilizado.

La asesora de este círculo de estudios en la mayoría de las sesiones utiliza el material didáctico INEA, sin embargo complementa sus asesorías con materiales externos diversos.

Resuelve dudas satisfactoriamente.

Resuelve de manera satisfactoria todas las dudas de los educandos.

Estrategias cuando un educando reprueba.

Repasa con la educando los temas del módulo en donde hay dudas, para presentar un siguiente examen.

Motivación a los educandos para certificar.

La asesora de este círculo de estudios motiva constantemente a todos los educandos, les comenta en qué medida van mejorando.

Actitud del asesor con los educandos.

La asesora de este grupo cuenta con una actitud positiva durante todas las observaciones, ya que se muestra interesada en el avance y aprendizaje de sus alumnos, es muy amable durante sus asesorías, además de que se observa que prepara el trabajo que desarrollará cada educando.

B. Indicadores cuantitativos.


1. Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. Delegación Distrito Federal. Depto de planeación. Por coordinación de zona.

En el D.F existen 21 coordinaciones de zona, de las cuales la no.14 corresponde a la delegación Tlalpan, por lo que haré mención de esta última y el lugar que ocupa con relación a las demás coordinaciones.

En el documento consultado *Evaluación correspondiente al mes de Diciembre 2007 contra meta anual*, el Depto de Planeación presenta una serie de cuadros que nos proporcionan información sobre los logros que presenta la coordinación de zona Tlalpan y la micro-región 09.

Los cuadros 1 y 2 se refieren a la evaluación que realiza el INEA D.F llevando a cabo una comparación entre las metas anuales y los logros a finales del año 2007, en los niveles inicial, intermedio y avanzado, en cada uno de ellos se evalúa, con relación a tres indicadores clave: educando atendido (atención), usuario que concluye nivel (certificación) y módulo acreditado (acreditación).

Cuadro 1.


 DELEGACION DISTRITO FEDERAL
 DEPARTAMENTO DE PLANEACION
 EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
 CONTRA META ANUAL
 MODELO DE EDUCACION PARA LA VIDA

COORD. ZONA	INICIAL												INTERMEDIO											
	EDUCANDO ATENDIDO (1 L)				USUARIO QUE CONCLUYE NIVEL (2 L)				MODULO ACREDITADO (1)				EDUCANDO ATENDIDO (2)				MODULO ACREDITADO (2)				CERTIFICADO EMITIDO (3)			
	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.
01	217	304	140,09	1,00	139	56	40,29	0,81	278	998	215,11	2,15	384	334	86,98	1,74	1960	1247	63,62	1,27	245	294	120,00	3,60
02	187	203	108,56	1,00	122	29	23,77	0,48	244	438	179,51	1,80	380	257	67,63	1,35	1880	914	48,62	0,97	235	273	116,17	3,49
03	91	165	181,32	1,00	52	40	76,92	1,54	104	236	226,92	2,27	171	143	83,63	1,67	848	426	50,24	1,00	106	110	103,77	3,11
04	217	267	123,04	1,00	140	40	28,57	0,57	280	616	220,00	2,20	392	296	75,51	1,51	2008	1279	63,70	1,27	251	357	142,23	4,27
05	123	243	197,56	1,00	79	84	106,33	2,00	158	405	256,33	2,56	220	247	112,27	2,25	1136	728	64,08	1,28	142	184	129,58	3,89
06	226	307	135,84	1,00	138	106	76,81	1,54	276	818	296,38	2,96	467	541	115,85	2,32	2184	1689	77,34	1,55	273	418	153,11	4,59
07	220	296	134,55	1,00	145	66	45,21	0,90	292	561	192,12	1,92	446	376	84,30	1,69	2152	1100	51,12	1,02	269	281	104,46	3,13
08	189	223	117,99	1,00	120	58	48,33	0,97	240	545	227,08	2,27	382	338	88,48	1,77	1784	951	53,31	1,07	223	265	118,83	3,57
09	313	578	184,66	1,00	211	144	68,25	1,36	422	916	217,06	2,17	690	559	81,01	1,62	3258	1999	61,39	1,23	407	395	97,05	2,91
10	127	196	154,33	1,00	83	59	71,08	1,42	166	327	196,99	1,97	235	171	72,77	1,46	1168	496	42,47	0,85	146	133	91,10	2,73
11	154	310	201,30	1,00	97	58	59,79	1,20	194	474	244,33	2,44	337	318	94,36	1,89	1676	908	57,61	1,15	197	271	137,56	4,13
12	116	204	175,86	1,00	74	49	66,22	1,32	148	333	225,00	2,25	191	183	95,81	1,92	1000	853	85,30	1,71	125	155	124,00	3,72
13	170	250	147,06	1,00	112	60	53,57	1,07	224	387	172,77	1,73	310	225	72,60	1,45	1520	717	47,17	0,94	190	155	81,58	2,45
14	266	335	125,94	1,00	133	75	56,39	1,13	266	509	191,35	1,91	385	267	69,35	1,39	1904	817	42,91	0,86	238	251	105,46	3,16
15	203	212	104,43	1,00	133	75	56,39	1,13	266	509	191,35	1,91	385	267	69,35	1,39	1904	817	42,91	0,86	238	251	105,46	3,16
16	230	290	126,09	1,00	153	53	34,84	0,69	306	565	184,64	1,85	415	330	79,52	1,59	2008	1085	54,03	1,08	251	292	116,33	3,49
17	255	538	210,98	1,00	167	144	86,23	1,72	334	1018	304,79	3,05	544	602	110,66	2,21	2504	2215	88,46	1,77	313	459	146,65	4,40
18	324	647	199,69	1,00	212	103	48,58	0,97	424	1397	329,48	3,29	722	870	120,50	2,41	3368	3601	106,92	2,14	421	546	129,69	3,89
19	140	214	152,86	1,00	92	61	66,30	1,33	184	311	169,02	1,69	269	194	72,12	1,44	1328	584	43,98	0,88	166	128	77,11	2,31
20	191	392	205,24	1,00	123	129	104,88	2,00	246	817	332,11	3,32	412	444	107,77	2,16	1888	1382	73,20	1,46	236	384	162,71	4,88
21	349	820	234,96	1,00	231	248	107,36	2,00	462	1556	336,80	3,37	801	1278	159,65	3,19	3872	5337	135,25	2,71	484	1030	212,81	6,38
TOTAL	4308	6994	162,35	1,00	2800	1765	63,04	1,28	5600	13492	240,93	2,41	8614	8453	98,13	1,96	41600	29416	70,71	1,41	5200	6670	128,27	3,85

Cuadro 2.

COORD. ZONA		NIVEL												MODELO DE EDUCACION PARA LA VIDA FORMACION (1 L)				EFICIENCIA			COORDINACION DE ZONA
		AVANZADO												EDUCACION PARA LA VIDA				TOTAL PUNTOS (22)			
		EDUCANDO ATENDIDO (3)				MODULO ACREDITADO (3)				CERTIFICADO EMITIDO (4)				M	L	%	PTS.	SUMA	%	LUGAR	
M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.						
01	2 084	2000	95,97	2,88	9 774	7225	73,92	2,22	1 086	1173	108,01	4,32	151	0	0,00	0,00	19,99	90,86	10	ALVARO OBREGON NORTE	
02	2 359	2179	92,37	2,77	11 358	6161	54,24	1,63	1 262	1292	102,38	4,10	164	98	59,76	0,60	18,19	82,68	18	AZCAPOTZALCO	
03	1 293	944	73,01	2,19	5 544	3183	57,41	1,72	616	693	112,50	4,50	87	23	26,44	0,26	19,26	87,55	13	BENITO JUAREZ	
04	2 444	2406	98,45	2,95	11 484	8652	75,34	2,26	1 276	1577	123,59	4,94	173	81	46,82	0,47	21,44	97,45	8	COYOACAN	
05	1 235	1133	91,74	2,75	5 733	4007	69,89	2,10	637	686	107,69	4,31	90	91	101,11	1,00	23,14	105,18	6	CUAJIMALPA	
06	2 945	3212	109,07	3,27	13 365	10299	77,06	2,31	1 485	1798	121,08	4,84	204	173	84,80	0,85	25,23	114,68	3	CUAUHTEMOC	
07	2 504	2619	104,59	3,14	12 240	7277	59,45	1,78	1 360	1217	89,49	3,58	178	44	24,72	0,25	18,41	83,68	17	GUSTAVO A. MADERO OTE.	
08	2 221	1803	81,18	2,44	10 431	6990	67,01	2,01	1 159	1231	106,21	4,25	156	91	58,33	0,58	19,93	90,59	12	IZTACALCO	
09	3 191	2805	87,90	2,64	15 831	9389	59,31	1,78	1 759	1269	72,14	2,89	236	87	36,86	0,37	17,97	81,68	19	IZTAPALAPA CENTRO	
10	1 342	1373	102,31	3,07	6 417	3968	61,84	1,86	713	726	101,82	4,07	96	30	31,25	0,31	18,74	85,18	15	MAGDALENA CONTRERAS	
11	1 971	1788	90,72	2,72	9 180	5157	56,18	1,69	1 020	1005	98,53	3,94	138	114	82,61	0,83	20,99	95,41	9	MIGUEL HIDALGO	
12	1 050	872	83,05	2,49	4 806	4797	99,81	2,99	534	534	100,00	4,00	78	78	100,00	1,00	22,40	101,82	7	MILPA ALTA	
13	1 536	1826	118,88	3,57	7 389	5493	74,34	2,23	821	647	78,81	3,15	113	330	292,04	1,00	18,59	84,50	16	TLAHUAC	
14	2 725	2613	95,89	2,88	13 194	8614	65,29	1,96	1 466	1463	99,80	3,99	196	177	90,31	0,90	19,99	90,86	10	TLALPAN	
15	2 323	1856	79,90	2,40	11 178	4347	38,89	1,17	1 242	991	79,79	3,19	163	90	55,21	0,55	16,76	76,18	20	VENUSTIANO CARRANZA	
16	2 138	2207	103,23	3,10	10 404	5891	56,62	1,70	1 156	1034	89,45	3,58	156	106	119,23	1,00	19,08	86,73	14	XOCHIMILCO	
17	2 407	2788	115,83	3,47	11 511	8385	72,84	2,19	1 279	1157	90,46	3,62	181	115	63,54	0,64	24,07	109,41	4	GUSTAVO A. MADERO PTE.	
18	3 454	3690	106,83	3,20	16 605	12904	77,71	2,33	1 845	1920	104,07	4,16	257	66	25,68	0,26	23,65	107,50	5	IZTAPALAPA PONIENTE	
19	1 505	1144	76,01	2,28	7 236	4318	59,67	1,79	804	758	94,28	3,77	110	27	24,55	0,25	16,74	76,09	21	ALVARO OBREGON SUR	
20	2 337	2683	114,81	3,44	11 160	8727	78,20	2,35	1 240	1643	132,50	5,30	166	174	104,82	1,00	26,91	122,32	2	GUSTAVO A. MADERO CTO.	
21	3 248	3632	111,82	3,35	15 660	16206	103,49	3,10	1 740	1800	103,45	4,14	251	165	65,74	0,66	29,90	135,91	1	IZTAPALAPA ORIENTE	
TOTAL	46 312	45 573	98,40	2,95	220 500	151 990	68,93	2,07	24 500	24 614	100,47	4,02	3 344	2 240	66,99	0,67	21,60	98,18			

Podemos observar que en dichos cuadros la Coordinación de Zona no. 14 en el nivel inicial rebasó las metas de educandos atendidos y módulos acreditados, sin embargo apenas alcanza el 58% de la meta en cuanto al usuario que concluyó nivel. En el nivel intermedio notamos que educando atendido y certificación fueron cubiertas de manera satisfactoria mientras que el módulo acreditado fue cubierto en un 56%. En el nivel avanzado observamos que educando atendido y certificación fueron cubiertas por más del 95%, sin embargo en módulo acreditado cuentan con 65%. En cuanto a la columna Formación se refiere al personal solidario que fue capacitado durante dicho año, por lo que este aspecto se cubre en un 90%. Cada nivel y sus respectivos indicadores cuentan con puntos que se van sumando para medir el nivel de eficiencia, la C.Z logra 19.99 puntos de 22, por lo que su resultado de eficiencia es el 90% ocupando el décimo lugar del D.F.

Cuadro 3.



DELEGACION DISTRITO FEDERAL
 DEPARTAMENTO DE PLANEACION
 EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
 CONTRA META ANUAL
 ATENCION A GRUPOS ESPECIALES

COORD. ZONA	ATN 10 - 14 (0.5 L)				EXAM. ACRED. 10 - 14 (1 L)				CERT. EMIT. 10 - 14 (2 L)				EFICIENCIA PUNTOS (3.5)			COORDINACION DE ZONA
	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	SUMA	%	LUGAR	
01	44	60	136,36	0,50	189	229	121,16	1,00	21	23	109,52	2,00	3,50	100,00	1	ALVARO OBREGON NORTE
02	36	56	155,56	0,50	153	216	141,18	1,00	17	28	164,71	2,00	3,50	100,00	1	AZCAPOTZALCO
03	22	27	122,73	0,50	90	77	85,56	0,86	10	14	140,00	2,00	3,36	96,00	16	BENITO JUAREZ
04	50	53	106,00	0,50	216	195	90,28	0,90	24	20	83,33	1,67	3,07	87,71	17	COYOACAN
05	34	52	152,94	0,50	144	137	95,14	0,95	16	30	187,50	2,00	3,45	98,57	15	CUAJIMALPA
06	36	74	205,56	0,50	153	191	124,84	1,00	17	26	152,94	2,00	3,50	100,00	1	CUAUHTEMOC
07	40	52	130,00	0,50	171	114	66,67	0,67	19	18	94,74	1,89	3,06	87,43	18	GUSTAVO A. MADERO OTE.
08	40	81	202,50	0,50	171	427	249,71	1,00	19	37	194,74	2,00	3,50	100,00	1	IZTACALCO
09	80	146	182,50	0,50	342	337	98,54	0,99	38	40	105,26	2,00	3,49	99,71	13	IZTAPALAPA CENTRO
10	29	20	68,97	0,34	126	82	65,08	0,65	14	13	92,86	1,86	2,86	81,71	20	MAGDALENA CONTRERAS
11	27	22	81,48	0,41	117	76	64,96	0,65	13	12	92,31	1,85	2,91	83,14	19	MIGUEL HIDALGO
12	63	125	198,41	0,50	270	635	235,19	1,00	30	80	266,67	2,00	3,50	100,00	1	MILPA ALTA
13	44	88	200,00	0,50	189	243	128,57	1,00	21	23	109,52	2,00	3,50	100,00	1	TLAHUAC
14	80	158	197,50	0,50	342	403	117,84	1,00	38	39	102,63	2,00	3,50	100,00	1	TLALPAN
15	29	32	110,34	0,50	126	151	119,84	1,00	14	23	164,29	2,00	3,50	100,00	1	VENUSTIANO CARRANZA
16	22	71	322,73	0,50	90	155	172,22	1,00	10	21	210,00	2,00	3,50	100,00	1	XOCHIMILCO
17	50	78	156,00	0,50	216	230	106,48	1,00	24	30	125,00	2,00	3,50	100,00	1	GUSTAVO A. MADERO PTE.
18	120	126	105,00	0,50	513	343	66,86	0,67	57	33	57,89	1,16	2,33	66,57	21	IZTAPALAPA PONIENTE
19	69	67	97,10	0,49	297	406	136,70	1,00	33	50	151,52	2,00	3,49	99,71	13	ALVARO OBREGON SUR
20	44	90	204,55	0,50	189	320	169,31	1,00	21	34	161,90	2,00	3,50	100,00	1	GUSTAVO A. MADERO CTO.
21	92	202	219,57	0,50	396	622	157,07	1,00	44	100	227,27	2,00	3,50	100,00	1	IZTAPALAPA ORIENTE
TOTAL	1.051	1.680	159,85	0,50	4.500	5.589	124,20	1,00	500	694	138,80	2,00	3,50	100,00		

En el cuadro 3 se muestran los resultados del programa MEVyT 10-14 (programa que abarca los conocimientos de primaria dirigido a niños de 10 a 14 años), con los indicadores: atención, examen acreditado y certificado emitido, por lo que corresponde a la Coordinación de zona 14 duplica prácticamente la meta de atención, sobrepasa también la meta de examen acreditado, mientras que cubre en un 102% en la certificación, llegando al 100% en la eficiencia y ocupando el número uno al igual que otras delegaciones.

Cuadro 4.



INSTITUTO
NACIONAL PARA
LA EDUCACIÓN
DE LOS ADULTOS

DELEGACION DISTRITO FEDERAL
DEPARTAMENTO DE PLANEACION

EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
CONTRA DOCUMENTOS META ANUAL
PROGRAMA REGULAR, PLAZAS COMUNITARIAS y ATENCION A GRUPOS ESPECIALES

COORD. ZONA	PROGRAMA REGULAR									COORDINACION DE ZONA
	ATENCION			ACREDITADOS			CERT. EMITIDO			
	M	L	%	M	L	%	M	L	%	
01	2 729	2 698	98,86	12 201	9 299	76,22	1 491	1 546	103,69	ALVARO OBREGON NORTE
02	2 962	2 695	90,99	13 635	7 729	56,69	1 636	1 622	99,14	AZCAPOTZALCO
03	1 577	1 279	81,10	6 586	3 922	59,55	784	857	109,31	BENITO JUAREZ
04	3 103	3 022	97,39	13 988	10 742	76,79	1 691	1 994	117,92	COYOACAN
05	1 612	1 675	103,91	7 171	5 277	73,59	874	984	112,59	CUAJIMALPA
06	3 674	4 134	112,52	15 978	12 997	81,34	1 913	2 348	122,74	CUAUHTEMOC
07	3 210	3 343	104,14	14 855	9 052	60,94	1 794	1 582	88,18	GUSTAVO A. MADERO OTE.
08	2 832	2 445	86,33	12 626	8 913	70,59	1 521	1 591	104,60	IZTACALCO
09	4 274	4 088	95,65	19 851	12 641	63,68	2 415	1 848	76,52	IZTAPALAPA CENTRO
10	1 733	1 760	101,56	7 877	4 873	61,86	956	931	97,38	MAGDALENA CONTRERAS
11	2 489	2 438	97,95	11 067	6 615	59,77	1 327	1 346	101,43	MIGUEL HIDALGO
12	1 420	1 384	97,46	6 224	6 618	106,33	763	818	107,21	MILPA ALTA
13	2 060	2 389	115,97	9 322	6 840	73,37	1 144	885	77,36	TLAHUAC
14	3 532	3 586	101,53	16 144	10 870	67,33	1 962	1 894	96,53	TLALPAN
15	2 940	2 367	80,51	13 474	5 824	43,22	1 627	1 340	82,36	VENUSTIANO CARRANZA
16	2 805	2 898	103,32	12 808	7 696	60,09	1 570	1 400	89,17	XOCHIMILCO
17	3 256	4 006	123,03	14 565	11 848	81,35	1 783	1 790	100,39	GUSTAVO A. MADERO PTE.
18	4 620	5 333	115,43	20 910	18 245	87,25	2 535	2 602	102,64	IZTAPALAPA PONIENTE
19	1 983	1 619	81,64	9 045	5 619	62,12	1 095	997	91,05	ALVARO OBREGON SUR
20	2 984	3 609	120,95	13 483	11 246	83,41	1 620	2 190	135,19	GUSTAVO A. MADERO CTO.
21	4 490	5 932	132,12	20 390	23 621	115,85	2 499	3 178	127,17	IZTAPALAPA ORIENTE
TOTAL	60 285	62.700	104,01	272 200	200 487	73,65	33 000	33.743	102,25	

Cuadro 5.



INSTITUTO
NACIONAL PARA
LA EDUCACIÓN
DE LOS ADULTOS

DELEGACION EN EL DISTRITO FEDERAL
DEPARTAMENTO DE PLANEACION

EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
CONTRA META ANUAL
MEV Y ATENCION A GRUPOS ESPECIALES

COORD. ZONA	EFICIENCIA			COORDINACION DE ZONA
	PROMEDIO PUNTOS (12,75)			
	SUMA	%	LUGAR	
01	11,75	92,16	10	ALVARO OBREGON NORTE
02	10,85	85,10	16	AZCAPOTZALCO
03	11,31	88,71	13	BENITO JUAREZ
04	12,26	96,16	8	COYOACAN
05	13,30	104,31	5	CUAJIMALPA
06	14,37	112,71	3	CUAUHTEMOC
07	10,74	84,24	18	GUSTAVO A. MADERO OTE.
08	11,72	91,92	12	IZTACALCO
09	10,73	84,16	19	IZTAPALAPA CENTRO
10	10,80	84,71	17	MAGDALENA CONTRERAS
11	11,95	93,73	9	MIGUEL HIDALGO
12	12,95	101,57	7	MILPA ALTA
13	11,05	86,67	15	TLAHUAC
14	11,75	92,16	10	TLALPAN
15	10,13	79,45	20	VENUSTIANO CARRANZA
16	11,29	88,55	14	XOCHIMILCO
17	13,79	108,16	4	GUSTAVO A. MADERO PTE.
18	12,99	101,88	6	IZTAPALAPA PONIENTE
19	10,12	79,37	21	ALVARO OBREGON SUR
20	15,21	119,29	2	GUSTAVO A. MADERO CTO.
21	16,70	130,98	1	IZTAPALAPA ORIENTE
TOTAL	12,55	98,43		

Los cuadros 4 y 5 integran todos los programas y niveles, para conocer su nivel de eficiencia general, por lo que la Coordinación de zona 14 logra cubrir completamente el indicador atención, mientras que el indicador acreditación se cubre solamente en un 67% y en cuanto a certificado emitido cubre en un 96% la meta indicada, en cuanto a su nivel de eficiencia logra 11.75 puntos de 12.75, por lo que su nivel de eficiencia con relación a las demás delegaciones se muestra en el décimo lugar, junto con Álvaro Obregón Norte.

Por lo que podemos concluir que a pesar de contar con un 92.16% de eficiencia en términos cuantitativos como Coordinación de Zona Tlalpan, en algunos círculos de estudio se pudo detectar que en términos cualitativos existen carencias importantes que no han sido atendidas con pertinencia y eficacia. Ya que institucionalmente se le otorga mayor importancia a los logros cuantitativos.

2. Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual.
Delegación Distrito Federal. Depto de planeación. Por micro-región.

La Coordinación de Zona 14 tiene a su vez 11 micro-regiones, de las cuales la 09 ocupa el interés de la presente investigación, los siguientes cuadros nos muestran el nivel de eficiencia tomando en cuenta los indicadores anteriormente mencionados.



 DELEGACION DISTRITO FEDERAL
 DEPARTAMENTO DE PLANEACION
 EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
 CONTRA META ANUAL
 MODELO DE EDUCACION PARA LA VIDA

COORDINACION DE ZONA: TLALPAN

TEC DOC	INICIAL												INTERMEDIO											
	EDUCANDO ATENDIDO (1 L)				CURSOS QUE CONCLUYE NIVEL (2 L)				MODULO ACREDITADO (1)				EDUCANDO ATENDIDO (2)				MODULO ACREDITADO (2)				CERTIFICADOS EMITIDOS (3)			
	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.
01	21	42	200.00	1,00	14	14	100,00	2,00	28	75	267,86	2,68	27	75	277,78	5,56	128	113	88,28	1,77	16	34	212,50	6,38
02	26	28	107,69	1,00	18	2	12,50	0,25	32	70	218,75	2,19	38	32	82,06	1,64	216	100	46,30	0,93	27	21	77,78	2,33
03	26	23	88,46	0,88	16	7	43,75	0,88	32	64	166,75	1,69	39	42	107,69	2,15	216	120	55,56	1,11	27	24	88,89	2,67
04	24	28	104,17	1,00	16	13	81,25	1,63	32	51	159,38	1,59	38	28	71,79	1,44	184	70	38,04	0,76	23	19	82,61	2,48
05	28	31	110,71	1,00	18	9	47,37	0,95	36	62	163,16	1,63	53	43	81,13	1,62	240	123	49,60	0,99	31	35	112,90	3,39
06	21	18	85,71	1,00	14	9	64,29	1,29	28	64	228,57	2,28	51	40	78,43	1,57	240	159	66,25	1,33	30	34	113,33	3,40
07	27	38	140,74	1,00	18	6	31,58	0,63	36	55	144,74	1,45	50	48	96,00	1,92	232	90	38,79	0,78	29	22	75,86	2,28
08	21	36	171,43	1,00	15	15	100,00	2,00	30	57	190,00	1,90	43	52	120,93	2,42	200	103	51,50	1,03	25	32	128,00	3,84
09	24	23	95,83	0,95	16	7	43,75	0,88	32	47	146,88	1,47	43	36	83,72	1,67	200	80	40,00	0,80	25	16	64,00	1,92
10	21	32	152,38	1,00	14	16	107,14	2,14	28	72	257,14	2,57	38	46	121,05	2,42	176	107	60,80	1,22	22	30	136,36	4,09
11	27	39	144,44	1,00	17	6	35,29	0,71	34	58	170,59	1,71	39	38	97,44	1,95	216	123	56,94	1,14	27	22	81,48	2,44
12																								
13																								
14																								
TOTAL	266	335	125,94	1,00	176	103	58,52	1,17	362	666	188,92	1,89	461	400	104,12	2,08	2 266	1.188	52,66	1,05	282	289	102,48	3,07

* EXAMENES ACREDITADOS POR TEC. DOC. PUEDEN VARIAR

Cuadro 7.


 DEL GOBIERNO FEDERAL
 DEPARTAMENTO DE PLANEACION
 EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE DICIEMBRE del 2007
 CONTRA META ANUAL
 MODELO DE EDUCACION PARA LA VIDA

COORDINACION DE ZONA: TLALPAN

TEC DOC.	NIVEL													MODELO DE EDUCACION PARA LA VIDA				EFICIENCIA			TECNICO DOCENTE
	AVANZADO													FORMACION (1 L)				TOTAL PUNTOS (22)			
	EDUCANDO ATENDIDO (3)				MODULO ACREDITADO (3)				CERTIFICADO (4)					M	L	%	PTS.	SUMA	%	LUGAR	
	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.					
01	176	352	200,00	6,00	882	815	92,40	2,77	98	141	143,88	5,76	17	18	105,88	1,00	34,82	158,73	1º	OLMOS BRAVO ROSALIA	
02	264	264	107,58	3,23	1170	912	77,56	2,34	130	143	110,00	4,40	20	17	85,00	0,85	19,16	87,09	8º	LOPEZ ALONSO IRMA	
03	291	290	99,66	2,99	1305	902	89,12	2,87	145	150	110,34	4,41	19	12	63,16	0,63	16,48	88,55	7º	CADENA PAREDES MARIA DE LA LUZ	
04	234	250	110,26	3,31	1170	771	65,90	1,98	130	108	83,08	3,32	16	31	193,75	1,00	18,51	84,14	9º	COLLAZO RIZO ERIKA LIZETH	
05	287	274	95,47	2,86	1440	1.175	81,60	2,45	160	175	109,38	4,38	22	20	90,91	0,91	20,18	91,73	4º	POBLANO VILLANUEVA MARTIN	
06	293	290	98,26	2,85	1467	837	57,06	1,71	163	176	107,98	4,32	20	12	60,00	0,60	19,56	88,91	6º	FLORES GARCIA OLIVIA EMMA	
07	261	156	59,77	1,79	1305	424	32,49	0,97	145	121	83,45	3,34	19	15	78,95	0,79	14,95	67,95	10º	BOJORQUEZ VALDES ELIA	
08	225	169	66,22	1,99	1125	644	57,24	1,72	125	131	104,80	4,19	16	17	106,25	1,00	21,09	95,96	3º	ESCAMILLA YAÑEZ MAYRA MARGARITA	
09	235	132	56,17	1,69	1179	376	31,89	0,96	131	46	30,53	1,22	16	16	118,75	1,00	12,56	57,09	11º	CHAVERO VAZQUEZ EVANGELINA	
10	204	246	120,59	3,62	1026	765	74,56	2,34	114	124	108,77	4,35	14	9	64,29	0,64	24,29	110,41	2º	RODRIGUEZ SILVA MARIA ENECINA	
11	355	272	106,67	3,20	1125	993	88,27	2,65	125	144	115,20	4,61	17	7	41,18	0,41	19,82	90,00	5º	SORIANO VELASCO CELIA	
12																	0,00	0,00			
13																	0,00	0,00			
14																	0,00	0,00			
TOTAL	2.725	2.613	95,89	2,88	13.194	8.614	65,29	1,96	1.466	1.453	99,80	3,99	196	177	90,31	0,90	19,99	90,86			

Los cuadros 6 y 7 nos muestran que en la micro-región 09 en el nivel inicial de educando atendido se cubre en un 95%, usuario que concluye nivel se cubre en un 43%, mientras que módulo acreditado se sobrepasa la meta indicada. En el nivel intermedio educando atendido se cubre en un 83%, el módulo acreditado se cubre en un 40% y certificado emitido se cubre en un 64%, ninguno de los tres indicadores se cubre de manera satisfactoria. En cuanto al nivel avanzado observamos que educando atendido se cubre en un 56%, módulo acreditado se cubre en un 31% y certificado emitido se cubre en un 30%, notando un rezago importante en este nivel, con relación a la formación cubre el 118%, por lo que el puntaje que alcanza es 12.56 de 22 y por su nivel de eficiencia ocupa el onceavo lugar.

Cuadro 8.


DELEGACION DISTRITO FEDERAL
DEPARTAMENTO DE PLANEACION
EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
CONTRA META ANUAL
ATENCION A GRUPOS ESPECIALES

TEC DOC	ATN 10 - 14 (0.5 L)				EXAM. ACRED. 10 - 14 (1 L)				CERT. EMIT. 10 - 14 (2 L)				EFICIENCIA PUNTOS (3.5)			TECNICO DOCENTE
	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	M	L	%	PTS.	SUMA	%	LUGAR	
01	14	12	85,71	0,43	54	22	40,74	0,41	6	5	83,33	1,67	2,51	71,71	9º	OLMOS BRAVO ROSALIA
02	18	50	277,78	0,50	72	136	187,50	1,00	8	8	100,00	2,00	3,50	100,00	1º	LOPEZ ALONSO IRMA
03	4	25	625,00	0,50	18	38	211,11	1,00	2	4	200,00	2,00	3,50	100,00	1º	CADENA PAREDES MARIA DE LA LUZ
04	4	5	125,00	0,50	18	18	100,00	1,00	2	2	100,00	2,00	3,50	100,00	1º	COLLAZO RIZO ERIKA LIZETH
05	6	13	216,67	0,50	27	34	126,93	1,00	3	1	33,33	0,67	2,17	62,00	10º	POBLANO VILLANUEVA MARTIN
06	4	8	200,00	0,50	18	11	61,11	0,61	2	3	150,00	2,00	3,11	88,86	6º	FLORES GARCIA OLIVIA EMMA
07	5	10	166,67	0,50	27	27	100,00	1,00	3	2	66,67	1,33	2,83	80,86	7º	BOJORQUEZ VALDES ELIA
08	6	6	100,00	0,50	27	7	26,93	0,26	3	3	100,00	2,00	2,76	78,86	8º	ESCAMILLA YAÑEZ MAYRA MARGARITA
09	8	4	50,00	0,25	36	13	36,11	0,36	4	3	75,00	1,50	2,11	60,29	11º	CHAVERO VAZQUEZ EVANGELINA
10	4	18	450,00	0,50	18	43	238,89	1,00	2	2	100,00	2,00	3,50	100,00	1º	RODRIGUEZ SILVA MARIA ENEDINA
11	6	7	116,67	0,50	27	56	207,70	1,00	3	6	200,00	2,00	3,50	100,00	1º	SORIANO VELASCO CELIA
12																
13																
14																
TOTAL	90	158	197,50	0,50	342	403	117,84	1,00	38	39	103,63	2,00	3,50	100,00		

El cuadro 8 presenta los resultados del programa MEVyT 10-14, en cuanto al indicador de atención logra el 50%, en el indicador examen acreditado logra un 36%, mientras que el certificado emitido cubre un 75%, por lo que el puntaje que alcanza es de 2.11 de 3.5 y llega nuevamente al onceavo lugar.

Cuadro 9.


DELEGACION EN EL DISTRITO FEDERAL
DEPARTAMENTO DE PLANEACION
EVALUACION CORRESPONDIENTE AL MES DE: DICIEMBRE DEL 2007
CONTRA META ANUAL
MEVyT Y ATENCION A GRUPOS ESPECIALES
COORDINACION DE ZONA: TLALPAN

TEC DOC	EFICIENCIA PROMEDIO PUNTOS (12.75)			TECNICOS DOCENTES
	SUMA	%	LUGAR	
01	18,72	146,82	1º	OLMOS BRAVO ROSALIA
02	11,33	88,86	7º	LOPEZ ALONSO IRMA
03	11,49	90,12	5º	CADENA PAREDES MARIA DE LA LUZ
04	11,01	86,35	9º	COLLAZO RIZO ERIKA LIZETH
05	11,18	87,69	8º	POBLANO VILLANUEVA MARTIN
06	11,34	88,94	6º	FLORES GARCIA OLIVIA EMMA
07	8,89	69,73	10º	BOJORQUEZ VALDES ELIA
08	11,93	93,57	3º	ESCAMILLA YAÑEZ MAYRA MARGARITA
09	7,34	57,57	11º	CHAVERO VAZQUEZ EVANGELINA
10	13,90	109,02	2º	RODRIGUEZ SILVA MARIA ENEDINA
11	11,66	91,45	4º	SORIANO VELASCO CELIA
12	0,00	0,00		
13	0,00	0,00		
14	0,00	0,00		

El cuadro 9 integra todos los programas y niveles, para conocer su nivel de eficiencia general, y tenemos que logra 7.34 puntos de 12.75 por lo que se encuentra colocada en el lugar número 11 en comparación con todas las micro-regiones de la Coordinación de Zona Tlalpan.

3. Inscripción, Atención, Acreditación y Certificación de la micro-región 09.

Comparativo por círculo de estudios. (mayo-diciembre 2007)

Considero pertinente realizar algunas observaciones a tomar en cuenta, para llevar a cabo el análisis comparativo de los ocho círculos de estudios investigados. Primero, cuántos días a la semana funcionan cada uno, por ejemplo, Apaches 1 y 2 por ser el punto de encuentro funciona de lunes a viernes, Comedor matutino funciona únicamente 1 día a la semana, mientras que Cyber, Comedor vespertino, Deportivo Tlacaale, Texcaltenco y Secofi funcionan tres veces a la semana. Asimismo es importante señalar que Apaches 2, Comedor vespertino y Deportivo Tlacaale, tuvieron deserción de asesores durante el tiempo en que se llevó a cabo la investigación. Por último los datos de los siguientes cuadros incluyen todos los niveles (inicial, intermedio, avanzado y 10-14) para su cuantificación.

3.1 Inscripción por círculo de estudios 2007.

En el indicador de inscripción se considera el número de personas que llevaron a cabo el proceso de solicitud de inscripción, entrega de documentos, aprobación de los mismos en Coordinación de Zona, hasta que emiten su credencial y les entregan su primer material (módulo).

Círculo de estudios	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	TOTAL
Apaches 1	4	4	2	5	4	6	2	0	27
Apaches 2	1	0	1	0	4	2	0	0	8
Cyber	0	1	1	3	2	2	1	0	10
Comedor matutino	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Comedor vespertino	0	1	0	0	1	0	0	0	2
Deportivo tlacaale	0	0	1	3	0	0	0	0	4
Texcaltenco	1	1	4	7	3	7	0	0	23
Secofi	1	1	2	4	2	1	0	0	11
Total	7	8	11	22	17	18	3	0	86

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Zona Tlalpan. Concentrado de inscripciones del Técnico Docente Micro-región 09. 2007.

El círculo de estudios Apaches 1 cuenta con el mayor número de inscripciones (27), seguida de Texcaltenco (23), mientras que Secofi, Cyber y Apaches 2 tienen (11, 10,8) respectivamente, siendo muy bajo el nivel de inscripciones a nivel micro-región, considerando que para mantener un punto de encuentro debe haber mínimo 100 personas inscritas, según datos de la técnico-docente.

3.2 Atención por círculo de estudios 2007.

En el indicador de atención se considera el número de alumnos inscritos en cada círculo de estudios que se mantengan en una situación activa, es decir, que en un periodo no mayor a seis meses realicen por lo menos un examen y que tengan registrado algún material (módulo) con el que estén trabajando. De lo contrario, cuando no se registra algún movimiento durante 6 meses, el sistema da de baja automáticamente al educando.

Círculo de estudios	Atención promedio	Asistencia promedio
Apaches 1	41	16.84
Apaches 2	13	6.38
Cyber	13	12.15
Comedor (matutino)	12.3	6.69
Comedor (vespertino)	10.3	3
Deportivo Tlacaale	8	4
Secofi	11.6	8.30
Texcaltenco	14.6	8

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Zona Tlalpan mayo- diciembre 2007 y Cédula de observación semanal aplicada durante junio, julio, agosto 2007.

Podemos observar en el cuadro anterior que existe una mayor atención promedio mensual en el grupo Apaches 1, puede deberse a que es el punto de encuentro, que trabaja 5 días a la semana y trabaja con nivel 10-14 y avanzado, sin embargo Apaches 2, que se ubica en el mismo lugar y trabaja los mismos días tiene una atención menor debido a que únicamente trabaja el nivel de alfabetización, en donde por lo regular hay muy pocos educandos inscritos en este nivel en la micro-región. Los demás grupos cuentan con una atención semanal entre 8 y 14 educandos.

Haciendo un promedio del indicador atención en cada uno de los grupos de mayo-diciembre, en correlación con las observaciones de asistencia promedio semanal, tenemos que el número de asistentes frecuentes en los diferentes círculos de estudios es inferior al indicador de atención, esto puede ser debido a que en el sistema del INEA, existe una mayor flexibilidad para aquellos educandos que no pueden asistir de manera regular al círculo de estudios, por lo que es suficiente que se presenten cuando menos una vez por mes para solicitar asesoría, revisión de módulo o aplicación del examen correspondiente.

3.2.1 Comparación de meta y logro en indicador Atención por nivel. Micro-región 09.

Nivel	Meta	Logro	%
Inicial	24	23	95.83
Intermedio	43	36	83.73
Avanzado	235	132	56.17
10-14	8	4	50.00

Fuente: Elaboración propia con datos de la Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. (Cuadro 6, 7 y 8).

Podemos observar en el cuadro anterior que el nivel en donde se encuentra mayor rezago de atención es nivel 10-14 con 50% y nivel avanzado con 56.17%, mientras que el nivel inicial e intermedio se cubren de manera satisfactoria. Este indicador se relaciona directamente con el número de inscripciones, debido a que aumenta por ende la atención en cada grupo. A pesar de que durante los meses de mayo-diciembre se llevaron a cabo 4 campañas de difusión sobre las actividades del punto de encuentro (volanteo y pega de carteles en escuelas, mercados, centros comunitarios y avenidas principales) para invitar a la población en rezago educativo, los resultados no fueron satisfactorios. De manera que no son suficientes los mecanismos de difusión con los que cuenta el INEA actualmente.

Cabe hacer mención que las metas se fijan en el INEA. D.F en función de la densidad poblacional y del rezago educativo que presentan los AGEB's correspondientes a la micro-región 09, según datos del Departamento de Planeación en la Coordinación de Zona Tlalpan.

3.3 Acreditación por círculo de estudios 2007.

El indicador acreditación se refiere al número de exámenes que obtuvieron una calificación aprobatoria mínima de 6, es importante mencionar que un educando puede realizar hasta 2 exámenes en una misma aplicación y sólo se pueden solicitar 3 aplicaciones de exámenes por mes en un punto de encuentro.

Círculo de estudios	de Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	TOTAL
Apaches 1	8	15	9	5	8	13	15	4	77
Apaches 2	1	0	0	0	1	0	1	0	3
Cyber	6	5	8	4	4	1	2	1	31
Comedor matutino	1	0	8	0	1	0	2	1	13
Comedor vespertino	4	2	1	0	0	0	0	0	7
Deportivo tlacaele	3	3	3	0	0	0	0	0	9
Texcaltenco	0	0	1	0	2	1	1	1	6
Secofi	1	3	2	2	5	1	2	0	16

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Zona Tlalpan. Micro-región 09. Concentrado de exámenes presentados y acreditados 2007.

Podemos observar en el cuadro anterior que el círculo de estudios con mayor número de exámenes acreditados es Apaches 1 con 77, seguido de Cyber con 31, posteriormente Secofi con 16, Comedor matutino con 13 y Deportivo, Comedor vespertino, Texcaltenco y Apaches 2 con 13, 9, 7 y 3 respectivamente, indicador que nos muestra el trabajo realizado de los asesores con los educandos, para que al concluir el estudio y llenado de algún módulo lleven a cabo un examen con resultados satisfactorios. Aunque hay algunos asesores que presionan a los educandos para que presenten examen (información recopilada durante las observaciones) a pesar de que los educandos no estén preparados para ello.

3.3.1 Comparación de meta y logro en indicador Acreditación por nivel. Micro-región 09.

Nivel	Meta	Logro	%
Inicial	32	47	146.88
Intermedio	200	80	40.00
Avanzado	1179	376	31.89
10-14	36	13	36.11

Fuente: Elaboración propia con datos de la Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. (Cuadro 6, 7 y 8).

En el cuadro anterior podemos notar que el nivel inicial (alfabetización) es el único que rebasa la meta establecida en cuanto al indicador acreditación y existen rezagos importantes en los niveles intermedio, avanzado y 10-14 ya que tienen un logro muy bajo, lo cual impacta directamente en el indicador Certificación ya que los educandos se tardan más tiempo en presentar nuevamente un examen que con anterioridad reprobaron por inseguridad en sus conocimientos del módulo y para poder presentar nuevamente el examen, deben esperar al menos un mes, debido a que cada mes el INEA D.F, modifica las preguntas de los exámenes.

3.4 Certificación por círculo de estudios 2007.

El indicador de certificación se refiere al número de usuarios que concluyen un nivel (UCN) inicial, intermedio o avanzado y se contabiliza hasta que se emite el certificado correspondiente después de 20 días hábiles de haber acreditado el último examen (módulo) del plan de estudios que corresponde.

Círculo de estudios	de Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	TOTAL
Apaches 1	5	1	0	2	3	4	4	0	19
Apaches 2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cyber	0	0	1	0	1	1	1	0	4
Comedor matutino	0	0	1	0	1	0	0	0	2
Comedor vespertino	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Deportivo tlacaele	0	1	0	1	0	0	0	0	2
Texcaltenco	0	0	0	0	2	0	1	1	4
Secofi	0	0	0	0	0	1	1	0	2

Fuente: Elaboración propia con datos de la Coordinación de Zona Tlalpan. Micro-región 09. Concentrado de certificados 2007.

En el cuadro anterior podemos observar que el grupo con mayor número de certificados emitidos es Apaches 1 con 19, seguido de Cyber y Texcaltenco con 4 cada uno, Comedor matutino, Deportivo y Secofi con 2 cada uno y Apaches 2 con ninguno, en este último círculo de estudios resulta significativo ya que a pesar de ser el punto de encuentro y trabajar de lunes a viernes, no existen resultados cuantitativos. Y en general los diferentes círculos de estudio tienen resultados bajos, considerando los estándares esperados en este indicador.

3.4.1 Comparación de meta y logro en indicador Certificación. Micro-región 09.

Nivel	Meta	Logro	%
Inicial	16	7	43.75
Intermedio	25	16	64
Avanzado	131	40	30.53
10-14	4	3	75

Fuente: Elaboración propia con datos de la Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual. (Cuadro 6, 7 y 8).

Según el cuadro anterior podemos notar que en ninguno de los niveles se cubrieron las metas esperadas, el nivel 10-14 logra un 75% y el nivel intermedio logra un 64%, mientras que los niveles inicial y avanzado logran un 43.75% y 30.53% de manera correspondiente. Resultados que muestran un bajo rendimiento cuantitativo en el punto de encuentro, colocando a la micro-región en el lugar 11, en el comparativo de las once micro-regiones de la Coordinación de Zona Tlalpan. Situación que puede deberse a las deficiencias de tipo organizacional y operativo, es decir falta de capacitación permanente y eficiente, falta de supervisión en la micro-región, falta de espacios adecuados y escasez de material para educandos, entre otras problemáticas normativas como lo relacionado a la presentación de exámenes y el esquema de voluntariado.

En conclusión, este apartado nos permite identificar algunas de las debilidades del sistema del INEA, que se expresan en el bajo rendimiento de los resultados cuantitativos por círculo de estudio y por micro-región, sin embargo no son suficientes para conocer el fondo y la magnitud de las problemáticas estructurales del sistema de educación de adultos en zonas urbano-marginales del Distrito Federal, por lo que considero necesario un análisis cualitativo complementario, es decir, una valoración profunda con indicadores como la formación, capacitación, competencias, habilidades y desempeño de los asesores, para obtener un panorama completo de la situación actual.

C. Análisis integral de resultados.

- Perfil del educador de adultos.

De acuerdo al perfil deseable del educador para adultos -citado anteriormente en el capítulo II- tenemos que es necesario practicar una transformación que va del profesor tradicional que transmite conocimientos a un facilitador del aprendizaje que conozca y maneje una diversidad de enfoques, estrategias y recursos que permiten reconocer, planear, guiar y apoyar de manera satisfactoria el aprendizaje de los adultos. Sin embargo el perfil del educador de adultos encontrado en la micro-región 09 de Tlalpan, nos lleva hacia características distintas, ya que a lo largo de la investigación se encontraron algunas debilidades estructurales en el INEA, tales como; el programa formativo dirigido a los asesores, el esquema de voluntariado, la deserción de asesores, la entrega discrecional de materiales dirigidos a los asesores, problemáticas que tienen un impacto directo en el desempeño de los asesores.

En cuanto al nivel educativo tenemos que el 50% de los asesores INEA cursan o concluyeron el nivel medio superior, mientras que el 50% restante tienen una licenciatura relacionada en sólo 3 casos, con el área educativa, lo cual nos indica que existe una formación profesional limitada de la mayoría de los asesores INEA, aunado a que no reciben capacitación eficiente.

En cuanto a la antigüedad tenemos que el 75% de los asesores entrevistados tienen entre 1 y 12 meses en los grupos y sólo el 25% tiene más de 3 años, por lo que podemos inducir que siendo la mayoría asesores de reciente ingreso no cuentan con la experiencia suficiente, ni los conocimientos necesarios para reconocer, planear y guiar el conocimiento de los adultos, situación que se corrobora durante las observaciones, ya que es muy frecuente que en el círculo de estudios se desarrolle solamente el modelo tradicional que conocen los asesores por experiencia propia y no el modelo andragógico que sería el adecuado, por otro lado es importante ubicar que solamente el 50% de los asesores entrevistados tienen una motivación orientada hacia gusto por la docencia y adquirir experiencia docente, es decir, tienen más probabilidades de un desempeño satisfactorio a diferencia del 37.5% que son asesores simplemente por tener tiempo libre y el 12.5% que realiza servicio social, esta variable nos muestra quienes tienen mayor disposición pedagógica para ser asesores y por lo tanto logran un mejor desempeño.

- Profesor andragógico.

El profesor andragógico cumple una serie de condiciones de aprendizaje y principios de la enseñanza que le permiten ser una guía, apoyo y asesor para los adultos que toman en sus manos su propio aprendizaje, favoreciendo un ambiente de confianza y compromiso, estableciendo de manera conjunta los objetivos de aprendizaje, considerando experiencia, necesidades e intereses personales e institucionales, mientras apoya en el establecimiento de criterios para la autoevaluación, es decir, que el adulto conozca en qué medida cubre los objetivos de aprendizaje en condiciones materiales adecuadas, estableciendo el vínculo para poner en práctica el conocimiento recién adquirido, dichas características son necesarias para hablar de un modelo andragógico.

En cuanto al clima de confianza que se debe generar al interior del grupo tenemos que durante las observaciones solamente cuatro círculos de estudio logran generar estas condiciones (Apaches 1, Comedor matutino, Secofi y Texcaltenco) debido a su interés en el trabajo que realizan, la constancia que muestran con los educandos y la actitud positiva que presentan en el grupo, aunado a ello se refleja en los mejores resultados cuantitativos.

Por otro lado los objetivos de aprendizaje se encuentran establecidos previamente, es decir, no existe una participación de adultos o asesores, ya que se remiten directamente a conocer los objetivos y programa de cada módulo siguiendo instrucciones de resolución y llenado, en todos los círculos de estudio. De hecho es importante mencionar que cada módulo cuenta con una guía para el asesor, que lo introduce a los distintos temas y proporciona herramientas didácticas en el abordaje del módulo, formas de evaluar y competencias a desarrollar; sin embargo, en las entrevistas los asesores indican que no las utilizan, ya que las consideran como un simple índice de temas y una introducción muy básica sin estrategias de aprendizaje.

En cuanto a la autoevaluación en ninguno de los círculos de estudio se lleva a cabo, ya que la evaluación considerada más importante es el resultado de los exámenes, en dos grupos se hacen simulaciones de examen como preparación del mismo (Secofi y Texcaltenco) únicamente, lo cual corrobora que al no recibir una capacitación adecuada, los asesores no poseen herramientas que les permitan realizar valoraciones cualitativas de los educandos.

Establecen la utilidad de los conocimientos adquiridos a la vida cotidiana de los adultos y retoman algunas experiencias de sus educandos mayores, no de jóvenes, ni de

niños. En el punto de encuentro se llevó a cabo una sesión de exposición de temas de interés para la comunidad, en donde participaron tanto asesores como educandos, con resultados positivos, ya que se pudo visualizar cómo aplicar algunos de los conocimientos adquiridos en beneficio de la comunidad. (Apaches 1, 2, Secofi y Texcaltenco).

- Formación del educador de adultos y capacitación permanente.

La formación del educador de adultos se basa en su perfil, experiencia, habilidades, capacitación y características del medio educativo en el que se desarrolla, por lo que es necesario identificar las necesidades de formación y capacitación en el caso de los asesores INEA, desde su perspectiva, para lo cual en la entrevista se les preguntó sobre sus expectativas iniciales, ante lo cual encontramos que el 50% de los asesores entrevistados mencionaron que ayudar a la gente, mientras que el 50% restante dijo que aprender a ser maestro, por lo que podemos concluir que solamente la mitad de los asesores de la micro-región 09 tienen intereses de tipo pedagógico, en tanto que la otra mitad tienen intereses de tipo filantrópico, situación que afecta directamente su desempeño como asesores.

Por otro lado para conocer las necesidades tanto de formación, como de capacitación, se preguntó acerca de los principales obstáculos que enfrentan como asesores de manera cotidiana, ante lo cual tenemos que se distinguen entre tres tipos de obstáculos, a) institucional con 37.5%, b) pedagógico 37.5% y c) de comunidad con 25%, considerando al de corte pedagógico con las siguientes problemáticas: la enseñanza de matemáticas de secundaria, atender diversidad de niveles escolares y la comunicación con adultos indígenas, de lo cual se desprende que las necesidades de capacitación específicas son estrategias didácticas, manejo de grupos multigrado y canalización a grupos adecuados, ya que al carecer de esta capacitación el costo es muy elevado en términos de atención deficiente a la población objetivo.

En cuanto a la capacitación tenemos que ninguno de los asesores entrevistados participaron en el Taller de Capacitación Inicial, hecho significativo ya que inician su trabajo como asesores con muchas carencias de tipo informativo y formativo; únicamente tuvieron una plática inicial con la Técnico-Docente la cual consideraron en un 62.5% insuficiente por diversos motivos y un 37.5% la consideran suficiente. Por otro lado solamente el 37.5% han recibido capacitación del INEA, de los cuales fueron cursos de

distinto tipo sin atender las necesidades específicas del asesor y del círculo de estudios; mientras que el 62.5% no ha recibido ningún tipo de capacitación, hecho relevante que nos indica que a pesar de que el INEA cuenta con una Subdirección de Formación no logra incluir en sus programas de capacitación a todos los asesores, por lo menos aquellos que forman parte del proyecto Puntos de encuentro, que tienen condiciones similares a las de la micro-región 09. Lo cual revela una debilidad estructural en las políticas institucionales del INEA en términos de sus programas de capacitación dirigidos a los asesores.

- Competencias integrales del educador de adultos.

Las competencias que el educador de adultos debe desarrollar están en función al modelo curricular establecido por la institución educativa, en este caso el INEA ha desarrollado sus planes de estudio con un enfoque basado en competencias, lo cual implica que el asesor debe cubrir una serie de elementos que permitan llegar a los objetivos educativos, establecidos por el mismo enfoque, como facilitador en la construcción del conocimiento, diseñando situaciones de aprendizaje donde el adulto cuestiona, discute y construye su conocimiento, mientras que encuentra sus aciertos y errores con apoyo del facilitador. Sin embargo este supuesto teórico se encuentra alejado de lo que sucede realmente en los círculos de estudio. A continuación presento una serie de competencias que los asesores INEA deberían desarrollar y examino la situación de los círculos de estudio investigados.

1. Competencias para dar a conocer el modelo educativo y sus materiales

En este aspecto tenemos que a los asesores entrevistados se les preguntó acerca del paquete del asesor, que contiene información elemental sobre el modelo educativo MEVyT, el quehacer del asesor, información sobre los diversos paquetes modulares, evaluación, acreditación y certificación, entre otros, el cual se debe entregar cuando el asesor ingresa y tenemos que solamente el 25% de los asesores entrevistados cuenta con este material, aunado a ello son aquellos asesores que tienen más de 3 años, por lo que podemos inducir que la entrega de este material puede ser selectiva, es decir, sólo se entrega a aquellos que se mantienen por un tiempo prolongado, mientras que no se entrega a quienes tienen poco tiempo y probablemente se irán en menos de un año. Por lo que la mayoría de los asesores de la micro-región 09 no cuentan con esta información que

podrían aplicar en sus círculos de estudios, lo cual afecta directamente su formación, desempeño y resultados.

2. Competencias para organizar el trabajo en el círculo de estudios.

En cuanto a este punto encontramos que de los asesores entrevistados el 50% tuvo como expectativas iniciales ayudar a la gente y el 50% restante aprender a ser maestro, pudimos observar que el primer grupo que tiene expectativas altruistas, cuenta con “métodos” de aprendizaje que han sido extraídos de la experiencia escolar tradicional previa y de la experiencia como asesores, mientras que el segundo grupo que tiene una expectativa pedagógica ha desarrollado métodos que se encuentran más cercanos a la educación de adultos (evaluación previa al empezar, de lo simple a lo complejo, con cada uno se enseña diferente) y estos “métodos” también provienen de su experiencia como asesores y no de la escasa capacitación que han recibido. Siendo una debilidad del sistema en tanto el esquema de voluntariado permite que algunos asesores no tengan como prioridad motivaciones pedagógicas en el desarrollo de su trabajo y por otro lado resulta imprescindible se atienda el escenario de las capacitaciones para asesores.

En general existe poca diversificación en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en la utilización del material didáctico, información recopilada en las cédulas de observación.

3. Competencias para utilizar los materiales educativos.

En cuanto a la utilización de los materiales del INEA, se pudo corroborar por medio de la observación que los módulos son los únicos usados en la mayoría de los círculos de estudio, los asesores no conocen todos los módulos, en su mayoría porque no tienen suficiente antigüedad, no cuentan con el paquete del asesor y cuando trabajan con un material nuevo, van revisando cada ejercicio junto con el educando y explicando cuando surgen dudas, sin revisar de manera conjunta los objetivos educativos de cada módulo, las evaluaciones, etc., ya que solamente siguen las instrucciones para el asesor que aparecen en el módulo en cada ejercicio y no la guía para el asesor como anteriormente se mencionó.

4. Competencias para planificar y conducir la sesión.

En este punto tenemos que durante las observaciones se pudo notar que únicamente dos círculos de estudio planean sus sesiones (Comedor matutino, Texcaltenco), por otro lado en las entrevistas se preguntó acerca de las diversas problemáticas que surgen durante las sesiones y qué estrategias aplican, por ejemplo, el 50% de los asesores entrevistados que desconocen el tema que estudia el adulto, revisan el material del INEA (módulo), el 37.5% investiga en libros externos y el 12.5% solicita asesoría con un profesor de nivel medio superior. Lo cual nos indica que los asesores buscan por distintos medios solventar esta falta de conocimiento, aunque la mayoría se queda únicamente con la información del módulo del educando. Por otro lado el 75% de los asesores entrevistados verifican el aprendizaje de los educandos mediante ejercicios en cuaderno o pizarrón, mientras que el 12.5% lo hace con ejercicios del módulo (material del educando) y el 12.5% restante lo hace con preguntas para confirmar, de tal manera que podemos concluir que los asesores desarrollan métodos de evaluación tradicionales, que conocen por su experiencia escolar previa y desconocen evaluaciones con un enfoque andragógico y cualitativo. En cuanto al favorecimiento del aprendizaje y construcción del conocimiento tenemos que el 62.5% de los asesores entrevistados explican de una manera diferente cuando el educando no aprende, mientras que el 37.5% utiliza ejemplos de la vida cotidiana. De lo cual podemos deducir que estos métodos suelen desarrollarse por experiencia y sentido común más que por una capacitación formal en donde les indiquen cómo llevar a cabo la construcción del conocimiento en conjunto con el educando.

Con relación al favorecimiento del desarrollo de las competencias para el adulto, se puede identificar que no se toman en cuenta, debido a que se concede mayor importancia a los resultados cuantitativos que muestra cada círculo de estudios, en cuanto a atención, acreditación y certificación, ya que de eso depende el lugar que ocupará el técnico-docente dentro de la micro-región. Por lo que a pesar de que la micro-región 09 presenta problemas de bajo rendimiento cuantitativo de acuerdo a las metas, no necesariamente indica que depende solamente del desempeño de los asesores, sino de las diversas problemáticas estructurales de la institución que anteriormente se han mencionado.

CONCLUSIONES

El sistema de educación para adultos en México, a través del INEA D.F en la micro-región 09 de la Coordinación de Zona Tlalpan, enfrenta distintas problemáticas, lo cual se indica en el bajo impacto educativo y social que tiene, incluso existen diversas investigaciones citadas en la presente tesis en donde el Instituto analiza algunas de las debilidades estructurales encontradas, tales como; el programa formativo dirigido a los asesores, el esquema de voluntariado, la deserción de asesores, la entrega de materiales dirigidos a los asesores.

El INEA cuenta con una Subdirección de Formación que se encuentra encargada de llevar a cabo el programa de capacitación permanente de los educadores de adultos, sin embargo en cuanto a los resultados de esta investigación, se pudo detectar que ninguno de los asesores entrevistados recibieron la capacitación inicial y los cursos a los que algunos asistieron posteriormente, no se imparten en función de sus necesidades de formación y tampoco de las necesidades regionales del círculo de estudios. Por lo que al no contar con un programa de formación eficiente dejan de aprovechar a los asesores con intereses pedagógicos profesionales.

Los asesores INEA no se encuentran capacitados de acuerdo al enfoque de competencias que considera el modelo curricular del INEA, por lo que dichos programas no se operan de manera satisfactoria, a pesar de que institucionalmente aceptan que el esquema de voluntariado es el talón de Aquiles del programa y se comprometen a capacitarlos de manera permanente.

No cuentan con una metodología para llevar a cabo evaluaciones cualitativas en sus círculos de estudio y por otro lado se hace evidente que una debilidad importante del programa formativo del INEA radica en que los asesores al no contar con una capacitación adecuada, permanente y eficiente, no logran tener un desempeño satisfactorio. La experiencia, las motivaciones y expectativas son determinantes en la percepción de su función como asesor, hecho que impacta directamente en su desempeño.

Por otro lado el material dirigido a los asesores (guías para el asesor) resulta ser el elemento articulador del programa que subsana carencias de tipo pedagógicas, sin embargo en este punto de encuentro no se utilizan debido a que los asesores no las visualizan como material de apoyo, dejando en evidencia una debilidad estructural en el sistema del INEA.

Algunos utilizan el trabajo de asesor de adultos, para adquirir experiencia docente, sin embargo, al carecer de una evaluación educativa formal y permanente, sus responsabilidades como asesores no son consideradas con la suficiente seriedad.

Con respecto a la profesionalización se puede concluir que el esquema de voluntariado de los asesores INEA dentro del proyecto Puntos de encuentro, está muy alejado del concepto de profesionalización del educador de adultos, debido a que los asesores no cuentan con el perfil necesario, la formación adecuada, ni la capacitación permanente, tampoco reciben los materiales elaborados directamente para los asesores, no cuentan con experiencia docente y tampoco adquieren una estabilidad de tipo laboral, ya que el apoyo económico que reciben es simbólico y se sustenta de acuerdo a los resultados cuantitativos de cada grupo, lo que favorece que el trabajo del asesor no se valore en su justa medida. De tal manera que la hipótesis planteada en la presente investigación se comprueba prácticamente en un 100% debido a que la formación y la capacitación que reciben los asesores INEA son mínimas y deficientes por lo que no siempre logran los objetivos propuestos por la institución.

Se visualiza un alto costo en términos de resultados institucionales al no emplear compromisos laborales con los asesores y mantener en su lugar un esquema de voluntariado que no resulta suficiente.

Si bien es cierto que los educadores de adultos desarrollan algún tipo de experiencia que les permite mejorar su práctica educativa, no es de manera inmediata, considerando que el 75% de asesores en la micro-región 09 tienen menos de un año y sólo el 25% tiene más de 3 años, lo cual nos indica que existe una flaqueza importante en este rubro.

Por otro lado no necesariamente los resultados cuantitativos bajos indican que los asesores no tengan un buen desempeño, ya que las estadísticas se ven afectadas por diversas situaciones, desde problemáticas estructurales institucionales anteriormente mencionadas y aunado a ello la escasez de material para educandos y para difusión, entornos burocráticos que retrasan trámites, errores administrativos, hasta la baja credibilidad social como institución educativa y por último las problemáticas económicas y sociales de la población que impiden mejorar su situación educativa.

Finalmente sería pertinente que exista una revaloración del trabajo de los educadores de adultos, tanto institucional como económica, dada la importancia de contar con asesores profesionales que generen un impacto educativo y social en las diferentes comunidades, para lo cual es necesario:

- Modificar los esquemas de capacitación de acuerdo a las características formativas de los asesores, necesidades educativas regionales y procesos de aprendizaje permanentes que permitan mantener en una dinámica pedagógica a los asesores.
- Contar con un esquema de evaluación educativa periódica dirigida a cada punto de encuentro, no sólo en términos cuantitativos, sino con un enfoque integral. Lo cual permitirá conocer las fortalezas y las debilidades regionales, de tal manera que se tomen las acciones adecuadas a las necesidades detectadas.
- Contar con un mayor presupuesto destinado a establecer mejores espacios educativos, que tengan condiciones mínimas para los diferentes grupos, lo cual impacta directamente en las funciones del asesor.

De tal manera que se alcancen las condiciones necesarias para combatir el rezago educativo que existe en el Distrito Federal en zonas urbano-marginales, ya que es un tema pendiente de la agenda nacional de desarrollo que aún no cuenta con soluciones ni propuestas viables.

MESOGRAFÍA

CAPÍTULO I

- **Contreras José.**, “En 2004 el INEA sólo atendió al 3.7% de los 35 millones de mexicanos con rezago educativo”. En: Periódico *La Crónica*. México. 23/11/2004.
- **Cruz de Jesús Raúl.**, “El rezago educativo todavía alcanza 30 millones: INEA”. En: Periódico *La Crónica*. México. 23/11/2004.
- **INEA-COLMEX 1994.** *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*. Colegio de México en colaboración con el INEA. Febrero 1994. Tomo 1, 2 y 3.
- **Nuñez Barbosa Marianela.**, “El rezago educativo y la educación de adultos brindada en México a través del INEA: análisis y propuesta de rediseño institucional para un problema educativo”. En: *crefal.edu.mx*. 2004.
- **Youngman, Frank 2005.** “Cómo provocar un cambio: Las agendas de desarrollo y la capacitación de los educadores de adultos”, En revista: *Educación de Adultos y Desarrollo IIZ/DVV*. No. 65.
- **CONFINTEA VI.** Conferencia regional africana preparatoria en Nairobi La educación y la formación de jóvenes y adultos, fuerza motriz del desarrollo de África Declaración. Consultado el 31 Octubre 2009, disponible en internet: <http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=971&clang=3>
- **INEA 1994.** *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos*, México. D.F.
- **CONSTANTINO, Alma Rosa** (compilación) “Asesores, ¿Quiénes son? Una historia de solidaridad” en *Comunidad México-INEA*. SEP. Mayo-Junio de 2007.
- **UNESCO 1990.** Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo 1990. Consultado el 05/05/2008, disponible en internet: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>>
- **PORTAL CONEVYT** *Remuneración mensual por puesto*. Consultado el 22/11/07, disponible en internet: <<http://www.conevyt.org.mx/transparencia/index.php?op=contenido&indice=8>>
- **PORTAL CONEVYT** *Misión y atribuciones del CONEVYT*. Consultado el 22/11/07, disponible en internet: <http://www.conevyt.org.mx/transparencia/index.php?op=contenido&indice=19>
- **PORTAL CONEVYT** *Integración del Sistema Nacional de Educación para la vida y el trabajo (SINEVyT)*. Consultado el 22/11/07, disponible en internet: <<http://www.conevyt.org.mx/transparencia/index.php?op=contenido&indice=26>>

- **HISTORIAS DE ASESORES No. 2, 1999** *¿Qué son los puntos de encuentro?* INEA. México.
- **HISTORIAS DE ASESORES No. 4, 1999** *La utilidad de la formación. Taller de formación de asesores.* INEA. México.
- **PORTAL CONEVYT** *Programa de mediano plazo. Diagnóstico.* Consultado el 22/11/07, disponible en internet: < <http://www.conevyt.org.mx/transparencia/index.php?op=contenido&indice=20>>
- **UNESCO 2007.** *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo sexta edición.* Consultado el 29/11/07, disponible en internet: < http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=41371&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SEC >
- **LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA ASESORES Y EL PAPEL DEL TECNICO-DOCENTE.** México. INEA. Dirección de programas y servicios educativos. 1996. Volumen 4.

CAPÍTULO II.

- **Knowles, Malcolm 2001.** Elwood F. Holton III, Richard A. Swanson. *Andragogía. El aprendizaje de los adultos.* Traducción María de los Angeles Izquierdo Castañeda. Mexico, D.F.Oxford University, 2001. 338 p.
- **Caldwell, Phyllis A.** “Preparación de instructores de adultos” en **Grabowski, Stanley M. 2005 (comp.)** *Educación de adultos: manual de entrenamiento.* Traducción Eduardo Godínez. 2da edición. México Trillas, 1989. 165 p.
- **Confer, Stephen H.** “Entrenamiento de voluntarios” en **Grabowski, Stanley M. 2005 (comp.)** *Educación de adultos: manual de entrenamiento.* Traducción Eduardo Godínez. 2da edición. México Trillas, 1989. 165 p.
- **Carreras, Carlos 2003.** *Aprender a formar: educación y procesos formativos.* Barcelona. México. Editorial Paidós. 2003. 170 p.
- **Youngman, Frank 2005.** “Cómo provocar un cambio: las agendas del desarrollo y la capacitación de los educadores de adultos”, En revista *Educación de Adultos y Desarrollo.* IIZ/DVV. No. 65
- **Lengrand, Paul. 1973.** *Introducción a la educación permanente.* Teide-Barcelona. UNESCO-PARIS. España. (Colección Unesco. Programas y métodos de enseñanza).

- **Campero Cuenca, María del Carmen 2002.** *Un paso más en la formación de los y las educadores de personas jóvenes y adultas - aún nos queda camino que recorrer: sistematización de una experiencia.* Tesis de maestría. UPN. 2002. Consultado el 2/06/08, disponible en internet: <<http://biblioteca.ajusco.upn.mx/pdf/18502.pdf> >
- **Campero Cuenca, María del Carmen 2003.** “La formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas. Problemática y perspectivas” En: *Decisio*. CREFAL. No. 5 Otoño 2003.
- **Campero Cuenca, María del Carmen y Valenzuela Ma. De Lourdes 2007.** “Diseño curricular por competencias de una licenciatura para educadores de adultos” En: *Decisio*. CREFAL. Enero-Abril 2007
- **Gutiérrez-Vázquez J.M, et al 2007** “Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores”, En: *Decisio*. CREFAL. Enero-Abril 2007.
- **Jeria, Jorge 2007.** “Determinación de las competencias del educador de adultos en el contexto de su práctica cotidiana” En: *Decisio*. CREFAL. Enero-Abril 2007.
- **Imbernon, Francisco 2004.** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Editorial Grao. España. 6ta edición.
- **Ghilardi, Franco 1993.** *Crisis y perspectivas de la profesión docente.* Editorial Gedisa. España.
- **Schon, Donald A 1992.** *La formación de profesionales, reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Editorial Paidós. Barcelona- Buenos Aires- México.

CAPÍTULO III

Antecedentes históricos de la Delegación Tlalpan y colonias de la micro-región 09:

- **DGETI. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial.** Centro de estudios tecnológicos No. 5 “Trabajo Social”. Monografía de la Colonia Santa Úrsula Xitla 1984-1985. Materia: “Prácticas de trabajo social III”. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.
- **Delegación del Departamento del D.F. en Tlalpan.** Oficina de Trabajo Social. “San Juan Tepechimilpa”.1984. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.

- **Delegación del D.F. Tlalpan.** Oficina de Trabajo Social.”Mesa Los Hornos”. 1980. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.
- **Delegación del Departamento del D.F. en Tlalpan.** Oficina de Trabajo Social en coordinación con pasantes de Lic. en Trabajo Social y promotoras de la comunidad.”Tepetongo”.1984. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.
- **Delegación del Departamento del D.F. en Tlalpan.** Sección Coordinadora de Trabajo Social. “Los Volcanes”. 1984. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.
- **Delegación del Departamento del D.F. en Tlalpan.** Oficina de Trabajo Social. “Pedregal de las Águilas”. 1984. Biblioteca CENIHT. Centro de Investigación Histórica de Tlalpan. Delegación Tlalpan.
- **GUZMÁN Rojas, Evelyn Marcela 2005.,** *Trabajo sobre la investigación de la Colonia Pedregal de las Aguilas.* 2005. UAM-Xochimilco.
- **CIUDAD DE MÉXICO. CRÓNICA DE SUS DELEGACIONES.** Secretaría Educación del Distrito Federal. Primera edición 2007. Páginas 235-249.
- **Atlas sociodemográfico y de marginación de las unidades territoriales del Distrito Federal, (Tlalpan).** Consultado el 23/06/08. Disponible en Internet: <<http://www.siege.df.gob.mx//geografico/delegaciones/tlp.html>>
- **Funciones de la Coordinación de Planeación Territorial.** Consultado el 23/06/08. Disponible en Internet: <<http://www.df.gob.mx/jefatura/transparencia/estructura/planeación.html>>
- **Concepto sobre rezago educativo.** Consultado el 5/09/08. Disponible en: http://www.unescomexico.org/educacion/rezago_educativo.htm
- **Concepto sobre AGEB’s.** Consultado el 5/09/08. Disponible en: <http://mapsmind.editme.com/ageb>

CAPÍTULO IV

- **Paquete del asesor. Libro del asesor.** Para el asesor del MEVyT. Educación para la vida y el trabajo. INEA. 2ª. Edición. 2003.
- **Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual.** Delegación Distrito Federal. Departamento de planeación. Coordinación de zona.
- **Evaluación correspondiente al mes de diciembre 2007 contra meta anual.** Delegación Distrito Federal. Departamento de planeación. Micro-región.
- **INEA. Delegación en el DF.** Concentrado de educandos registrados por círculo de estudios. 2007.
- **INEA. Delegación en el DF.** Concentrado de exámenes presentados y acreditados. 2007.
- **INEA. Delegación en el DF.** Concentrado de certificados. 2007.

ANEXO 1.

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía
Seminario de Tesis
Prof. Víctor Cabello Bonilla
Elaboró: Ibarrola Romero Jacqueline
Junio 2007

GUIÓN DE ENTREVISTA- ASESORES

1. Edad:
2. Edo civil:
3. Ocupación principal:
4. Escolaridad:
5. Antigüedad como asesor:

6. ¿Cuál es tu principal motivación para ser asesor?
7. ¿Cuáles eran tus expectativas iniciales como asesor?
8. ¿Se han cumplido? Si o No ¿Por qué?
9. ¿Has recibido algún tipo de capacitación como asesor en el INEA?
10. ¿De qué tipo? ¿Cómo la consideras? ¿Por qué?
11. ¿Cómo consideras la capacitación inicial que recibiste como asesor?

12. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentas diariamente como asesor?
13. ¿Hay algún método de aprendizaje que utilices en tus asesorías?
14. ¿Hay algún método que utilices para verificar el aprendizaje de tus educandos? Que haces si te das cuenta que no aprendió el tema
15. ¿Qué estrategias utilizas cuando un educando reprueba un módulo?
16. ¿Consideras que requieren atención diferenciada los jóvenes de los adultos?
17. ¿Qué pasa cuando no conoces el tema?
18. ¿Cuáles son las principales causas por las que los educandos dejan de asistir a las asesorías?
19. ¿Por qué razones no certifican los educandos?
20. ¿Quiénes tienen mayor problema para certificar?
21. ¿Cómo enfrentas el problema de la certificación?
22. ¿Utilizas alguna estrategia para reincorporar a los educandos?

Propuesta.

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Colegio de Pedagogía
Seminario de Tesis
Prof. Víctor Cabello Bonilla
Elaboró: Ibarrola Romero Jacqueline
Junio 2007

GUIÓN DE ENTREVISTA- TECNICO DOCENTE

1. Edad:
2. Edo civil:
3. Ocupación principal:
4. Escolaridad:
5. Antigüedad como T.D:

6. ¿Por qué razón trabajas como T.D?
7. ¿Cuáles son, en tu opinión, las principales funciones del T.D?
8. ¿Qué tipo de capacitación ha tomado en el INEA?
9. ¿Cómo la consideras? ¿Por qué?
10. ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentas como T.D?

11. ¿Cuál es, en tu opinión, el perfil ideal del asesor?
12. ¿Cuáles son las funciones del asesor?
13. ¿Cuáles son los aspectos básicos de la capacitación inicial que impartes a los asesores?
14. ¿Cuál es tu opinión sobre la capacitación que se imparte en el INEA a los asesores actualmente?
15. ¿Cuál es tu opinión sobre el paquete del asesor?
16. ¿Qué opinas sobre las guías del asesor de los módulos?

17. ¿Cuáles son las razones por las que no certifican los educandos esperados? (metas)
18. ¿Cuáles son las razones de la deserción de los educandos?

Propuesta.

CÉDULA DE OBSERVACIÓN POR SEMANA**FECHA:** _____

Círculo de estudios	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES
	Asesoría realizada/ Asistencia de educandos	Asesoría realizada/ Asistencia de educandos	Asesoría realizada/ Asistencia de educandos	Asesoría realizada/ Asistencia de educandos	Asesoría realizada/ Asistencia de educandos
APACHES 1	*	*	*	*	*
APACHES 2					
CYBER	*		*		*
COMEDOR MAT			*		
COMEDOR VESP	*		*	*	
DEPORTIVO	*		*		*
SECOFI	*		*		*
TEPETONGO	*		*		*
TEXCALTENCO	*		*	*	

*. Día de asesoría.